



Rita Isabel Gomes
Mauzinho

Expressão Gráfico-Plástica

Conceções e Práticas das Educadoras

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar
Relatório do Projeto de Investigação

Setembro de 2014

Versão Definitiva

Orientação: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

Coorientação: Mestre Filipe Manuel Carapeto Fialho

Candidata: Rita Isabel Gomes Mauzinho, nº 13930366

Agradecimentos

À minha família, e principalmente a eles, por serem os meus pilares em todo o meu percurso de vida, e por me terem permitido meios para que realizasse este sonho de me formar como educadora de infância.

Ao Professor Augusto, por toda a sabedoria transmitida e por me ter aberto o meu leque de reflexão sobre assuntos de uma forma transversal.

Ao coorientador, Filipe Fialho, pelo apoio prestado ao longo deste Projeto de Investigação, pelos momentos de reflexão que auxiliaram e orientaram não só a minha perspectiva, como todo este trabalho.

Às Professoras Ana Luísa Pires, Manuela Matos e Maria Margarida Rocha, docentes da Escola Superior de Educação de Setúbal, pelo apoio prestado, de diversas formas.

Às educadoras de infância cooperantes que, além de me terem recebido muito bem nas suas salas e me terem ajudado a evoluir a nível pessoal e profissional, fizeram-me sentir, desde o primeiro dia, como membro integrante da equipa de trabalho, e se demonstraram sempre solícitas e interessadas em cooperar com o presente projeto de investigação-ação.

Às crianças, porque sem elas este estudo não seria possível, pois foram elas a base desde Projeto de Investigação.

Às minhas colegas e ex-colegas, pois é com os outros, e na partilha de saberes, que nos opulentámos enquanto pessoas e enquanto profissionais nesta área.

Resumo

O presente projeto de investigação, intitulado “Expressão Gráfico-Plástica – Concepções e Práticas das Educadoras” tem como objectivo compreender e interpretar de que forma as concepções e ideias pedagógicas das educadoras, acerca da expressão gráfico-plástica, assumem repercussões na construção do seu currículo com crianças da primeira e segunda infância.

Ao realizar este estudo, senti a necessidade de optar por uma metodologia de trabalho, que possibilitasse interpretar as informações recolhidas em dois contextos educativos (creche e jardim de infância), bem como as intervenções que realizei no sentido de valorizar e enriquecer a expressão gráfico-plástica nesses mesmos contextos. Assim, este trabalho tem como base a Investigação-ação e tem como intuito articular os fundamentos teóricos da investigação em educação com as experiências vividas durante os períodos de estágio em creche e em jardim-de-infância. Nesta investigação evidenciam-se as características da investigação-ação que cooperam para que haja uma mudança educativa que promova uma melhoria nas dinâmicas utilizadas, na indagação e reflexão permanente, no que diz respeito à expressão gráfico-plástica.

As principais fontes de recolha de informação são a observação participante, as entrevistas às educadoras e a análise documental.

Os contextos de estudo estão enquadrados nas instituições onde foram desenvolvidos os estágios no âmbito do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e as intervenientes do estudo são as educadoras cooperantes que me acompanharam no decorrer dos estágios.

Consegui inferir com este estudo que, efetivamente, a expressão gráfico-plástica é valorizada nas práticas de ambas as equipa pedagógica, enquanto atividade fundamental para o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Expressão Gráfico-Plástica; Desenho; Educação de Infância; Creche; Jardim de Infância.

Abstract

This investigation project, named “Graphic-Plastic Expression – Ideas and Practices of the Preschool Educators” has, as its main purpose, to understand and study how the preschool teacher’s established ideas and concepts of the plastic and graphic expression will impact and have a leading role in the educational relationship they create with their students, from early to older ages.

While conducting this study I felt the need to adopt a methodology that would allow the analysis of the information collected in two different educational backgrounds (daycare and kindergarten) as well as the impact of the suggestions I made to enrich the graphic and plastic expressions. Therefore, this assignment has its foundation on an action-investigation based approach and its main purpose is to articulate the theoretical fundamentals applied on educational studies with the experiences I acknowledged during the internship in both daycare and kindergarten. In this investigation I highlight the characteristics of an action-investigation based approach and its impact on promoting educational change, namely through improvements in the applied dynamics, encouraging constant reflection on the graphic and plastic expression practices.

The main sources of information were the active-observation, the questionnaire to the educators and the documents analysis.

The study's setting is directly linked to both of the institutions I worked in, as a Master student of Pre-School Education, and all the participants in the investigation were my fellow internship colleagues.

With the development of the investigation we came to the conclusion that the graphic and plastic expression has, indeed, a pivotal role to the pedagogical team as a key tool in the progressive growth of the children.

Key-words: Graphic-Plastic Expression; Design; Childhood Education; Nursery; Kindergarten.

Índice geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice geral.....	iv
Índice de Quadros	vi
Quadro de Acrónimos	vii
Introdução	1
Introdução	1
Capítulo I: Quadro teórico de referência.....	6
1.1 A expressão gráfico-plástica e a criança	7
1.2 Etapas da expressão gráfica de crianças entre os zero e os seis anos	11
1.2.1 Perspetiva de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain	11
1.2.2 Perspetiva de Luquet.....	14
1.3 O lugar da expressão gráfica infantil.....	17
1.3.1 O lugar da expressão gráfico-plástica na creche	17
1.3.2 O lugar da expressão gráfico-plástica no jardim de infância	21
1.4 O papel do educador	25
Capítulo II: Metodologia do estudo.....	33
2.1 O paradigma interpretativo e a investigação qualitativa em educação	34
2.2 Investigação-ação em educação.....	37
2.3 Os contextos de estudo	39
2.3.1 As educadoras participantes no estudo	39
2.3.2 Descrição dos contextos.....	40
2.3.2.1 Contexto da primeira infância	40
2.3.2.2 Contexto da segunda infância.....	45
2.4 Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação	52
2.5 Processo de Tratamento e Análise das Informações Recolhidas	59
Capítulo III: Apresentação da descrição e interpretação da intervenção	62
3.1 Narrativa descritiva/interpretativa da intervenção.....	63
3.1.1 O quotidiano dos contextos	63
3.1.1.1 Contexto de estudo para a primeira infância	64

3.1.1.2 Contexto de estudo para a segunda infância.....	68
3.2 As concepções das educadoras cooperantes	72
Capítulo IV: Considerações Globais	79
Referências Bibliográficas	86

ANEXOS

Índice de Quadros

Quadro nº1: Domínios de desenvolvimento da criança.....	18
Quadro nº2: Áreas de conteúdo e respectivos domínios.....	24
Quadro nº3: Intervenções que o Educador deve ou não fazer em relação às produções das crianças.....	34
Quadro nº4: Participantes do estudo.....	46

Quadro de Acrónimos

A.T.L. – Atividades de Tempos Livres

C.A.T.L. – Centro de Atividades de Tempos Livres

Ed. Cr. – Educadora de Creche

Ed. JI – Educadora de Jardim-de-Infância

I.A. – Investigação-Ação

OCEP'S - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG - Projeto Curricular de Grupo

Introdução

Introdução

Segundo o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Unidade Curricular de Estágio II, é requerida a elaboração de um projeto de investigação de natureza interventiva gerado segundo o paradigma interpretativo e as perspetivas gerais da investigação-ação enquanto metodologia qualitativa. Este projeto tem como objetivos a articulação das experiências vivenciadas durante os períodos de estágio em creche e jardim de infância com os fundamentos teóricos da investigação em educação e discernir modalidades de intervenção educativa que otimizem a expressão gráfico-plástica.

Primordialmente, importa mencionar o conjunto de motivações que me levou à escolha da temática do desenvolvimento da expressão gráfico-plástica das crianças na creche e no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores.

Uma das minhas motivações para a escolha da temática deste trabalho surgiu no âmbito de uma Unidade Curricular, Psicologia da Educação, da licenciatura em Educação Básica, em que no decorrer das aulas foi apresentado um pouco desta mesma temática e nesses momentos, a minha curiosidade ficou desperta para o tema e ponderei o seu interessante em explorá-lo no Relatório de Estágio do Mestrado, de forma a ser eu a observar e desenvolver propostas no sentido de discernir dispositivos e intervenções que otimizem a expressão gráfico-plástica das crianças na creche e no jardim de infância.

Um outro episódio decisivo que impulsionou a minha motivação para a escolha da temática deste trabalho surgiu de uma observação no contexto de creche. Um menino, quando chegava à creche, pedia de imediato para fazer um desenho. Como já tinha também alguma curiosidade sobre a temática, ao observar este episódio, multiplicou o meu entusiasmo sobre o grafismo das crianças. Desde este episódio e também devido à importância, curiosidade e interesse que atribuí a esta temática, enquanto futura educadora de infância, intensificou-se o meu interesse peculiar em saber mais sobre a expressão gráfico-plástica das crianças. Assim, durante o estágio comecei a observar atentamente a *Área de Expressão Plástica*, principalmente as

dinâmicas e as explorações realizadas nesta área e a disposição dos materiais. A verdadeira necessidade de estudar esta temática emergiu após as observações que realizei relativas à *Área de Expressão Plástica*, e peculiarmente das várias questões que emergiram perante a constatação/percepção de que as crianças não tinham acesso aos materiais disponíveis.

Enquanto futura educadora de infância, existiu a necessidade de não estudar apenas a temática de um ponto de vista teórico, mas principalmente de compreender as concepções e as práticas dos educadores, bem como as propostas lançadas às crianças e a aplicação/utilização/mobilização e finalidade das suas produções, ou seja, entender o que os educadores consideram importante na construção e dinamização/desenvolvimento dos seus currículos e as suas concepções acerca da expressão gráfico-plástica infantil, e ainda tentar descobrir modalidades de organização educativa que facilitem e otimizem a expressão gráfico-plástica das crianças.

Uma das principais intenções deste estudo é, portanto compreender de que forma as concepções pedagógicas das educadoras sobre a expressão gráfico-plástica infantil se repercutem nas práticas educativas e artísticas e nos currículos para as crianças. Pretendo com este trabalho aprofundar as concepções inerentes dos contextos educativos estudados, destacando a expressão gráfico-plástica infantil enquanto momento de aprendizagem/desenvolvimento, contentamento, alegria e expressividade. Em suma, atribuir valor pedagógico e artístico à expressão gráfico-plástica infantil, sustentando esta intencionalidade com a ideia de Stern (1974b):

“Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo. Não é mais uma superfície branca, mas sim um *écran* onde se desenrola uma aventura. a criança exprime-se: o seu passado torna-se atualidade e as suas aspirações realizam-se; é um jogo muito sério da criação plástica” (Stern, 1974b: 59).

Numa fase inicial, foi relevante e imprescindível apropriar-me de um conjunto de leituras, tendo como referência autores que teorizam a expressão gráfico-plástica infantil.

Na concretização deste projeto, tomei como objeto de estudo, as práticas desenvolvidas por mim e pelas educadoras, numa perspetiva de cooperação. Uma vez que o objetivo de estudo se centra nas conceções das educadoras acerca da expressão gráfico-plástica infantil e na forma como estas educadoras desenvolvem as suas práticas neste âmbito e também pela parceria que estabeleci com as educadoras, que permitiu funcionarmos como uma equipa.

Para identificar a situação-problema desta investigação, torna-se pertinente esclarecer a minha opinião sobre a expressão gráfico-plástica infantil. De facto, considero que os momentos em que ocorre a expressão gráfico-plástica infantil devem ser situações de reflexão para o educador e devem ser valorizados no seu currículo. Esta valorização deve centrar-se por um lado, na estruturação de um ambiente educativo que proporcione momentos de qualidade na exploração da expressão gráfico-plástica infantil, em que o educador pode propor desafios às crianças, abrindo caminhos para a sua exploração; por outro lado no relançar das atividades e ações protagonizadas pelas crianças, contribuindo desse modo, para a construção de sentido dos seus desenhos.

Tendo em conta as motivações que presidiram à escolha do tema e as observações realizadas durante o estágio, na valência de creche, no sentido da valorização ou não da expressão gráfico-plástica das crianças e na disposição dos materiais relativos a esta área, foi-me possível identificar a situação-problema para esta investigação, que consiste sobretudo em compreender o sentido atribuído pelas educadoras ao desenvolvimento da expressão gráfico-plástica das crianças, na sua prática quotidiana.

Após a identificação e definição da situação-problema do presente estudo, tornou-se fundamental constituir a questão de partida:

- Quais as conceções e práticas de expressão gráfico-plástica em contexto de educação de infância?

Através dos procedimentos de recolha de informação selecionados para este estudo, consegui recolher a informação de modo a compreender/interpretar os discursos e práticas das educadoras participantes do estudo. Com a triangulação de todos os dados recolhidos consegui descrever e analisar as intervenções das educadoras bem como as conceções pedagógicas, ou seja, consegui compreender e dar sentido às práticas das

educadoras.

De forma a refletir sobre todos os aspetos evidenciados e a respetiva triangulação e interpretação da informação surge então este relatório que se encontra organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresento um conjunto de considerações teóricas que fundamentam a minha perspetiva e conduzem o presente trabalho, refletindo sobre a importância de expressão gráfico-plástica para as crianças; enuncio as etapas de desenvolvimento gráfico segundo dois autores que teorizam o desenho infantil; confiro um especial destaque aos autores Post e Hohmann e às Orientações Curriculares para a Educação de Infância para enquadrar teoricamente o trabalho; e, por fim, argumento sobre a intervenção do educador de infância, fundamentando as suas práticas no âmbito da expressão gráfico-plástica, ponto no qual também apresento uma reflexão acerca da organização dos espaços, das rotinas e dos momentos de expressão gráfico-plástica. Esta reflexão tem como principal objetivo o discernimento de modalidades de organização e de intervenção que otimizem a expressão gráfico-plástica das crianças.

No segundo capítulo, explico a metodologia do estudo. Num primeiro momento faço o enquadramento teórico do paradigma interpretativo e as metodologias qualitativas em particular a investigação-ação, tendo em conta o âmbito do estudo. Posteriormente, apresento os contextos onde desenvolvi a investigação, sublinhando a minha postura de observadora participante. Por último, enuncio respetivamente os dispositivos e procedimentos de recolha de informação, de análise e de intervenção.

Relativamente ao terceiro capítulo, urge enunciar que apresentará a intervenção nos dois contextos e a consequente reflexão. Descrevo em pormenor as propostas que fiz às crianças, a forma como as desenvolvi, assim como uma breve análise crítica e reflexiva sobre a minha intervenção. Ainda neste capítulo é enunciada a apresentação e análise das informações recolhidas nos contextos, através da análise e interpretação dos questionários das educadoras e da observação participante.

No quarto capítulo tecerei algumas considerações globais que, a meu ver, se tornaram relevantes neste estudo. Além disso, reflito sobre alguns aspectos das experiências que vivi durante o mestrado, que me permitiram “aprender a ver e a analisar; aprender a ouvir; a escrever, a ler e a explicar; aprender a fazer; aprender a

refletir” (Horn, 2004: 14).

Naturalmente e para finalizar surge a listagem das referências bibliográficas consultadas e referidas ao longo do projeto e a enumeração e apresentação de um conjunto de anexos que foram sendo mencionados ao longo do texto do estudo e que constituem uma informação complementar das referências efectuadas.

Quero ainda mencionar que o tema do presente relatório de investigação é expressão gráfico-plástica, mas dei um especial destaque ao desenho infantil e às pinturas das crianças.

É ainda de referir que os nomes das crianças presentes no relatório são fictícios de modo a manter o anonimato.

Capítulo I:

Quadro

teórico de

referência

1.1 A expressão gráfico-plástica e a criança

“O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece” (Sousa, 2003b:193).

O desenho infantil é das atividades gráfico-plástica mais frequentes no período da infância, sendo considerado “uma simples consequência do gesto. É o gesto que deixa o traço do seu trajeto sobre uma superfície capaz de o registrar” (Wallon, 1950, in Montero, 2005:41). Todavia, a expressão gráfico-plástica da criança para alguns adultos é muitas vezes algo sem nexos, no entanto para a criança é um ato de satisfação e com sentido, tal como indica Stern:

“Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo. Não é mais uma superfície branca, mas sim um *écran* onde se desenrola uma aventura. A criança exprime-se: o seu passado torna-se atualidade e as suas aspirações realizam-se; é um jogo muito sério da criação plástica” (Stern, 1974b: 59).

Considera-se que a capacidade de imaginação e de criação são inatos, a criança “nasce com elas” contudo a educação pode e deve estimular essas capacidades, desenvolver o sentido estético para potenciar os atos criativos da criança (Salvador, 1988: 25).

Vão neste sentido as indicações das Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar quando referem:

“A Expressão Plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo. Recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo.

Servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido” (Silva, et al., 1997:62).

Vygotsky refere a existência de “certo grau de abstração” (Vygotsky, 1988:127) na postura da criança que desenha, uma vez que no momento em que esta desenha reproduz os conteúdos da sua memória e salienta o papel da fala nesse processo considerando que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica, “ (...) os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspetos essenciais dos objetos” (Vygotsky, 1988:127). Transversalmente a esta linguagem gráfica, o educador conseguirá entender o intrínseco da criança: as suas ideias e sentimentos.

O desenho infantil favorece a atualização e a aquisição de conhecimentos. A criança ao desenhar o que conhece do mundo, começa a assimilar e a interiorizar os conhecimentos. O desenho permite a aprendizagem de conteúdos e também é um meio de comprovação de aquisições, ao potenciar através do mesmo o conhecimento da realidade.

Segundo Derdyk (1989) a importância da utilização do desenho nas aprendizagens escolares é mais fácil de rentabilizar, porque a criança desenha para se divertir, pelo prazer de deixar o seu traço no papel, num jogo solitário que entre outras coisas a ajuda a aprender a estar só, submetendo o que representa aos seus próprios desejos, segundo as suas necessidades ajustando-a ao seu universo particular.

Stern (1974b) considera que é através do desenho que a criança se exprime, recordando o seu passado na folha e relatando desejos íntimos. É como se fosse um jogo de criação gráfico-plástica no qual a criança sente prazer ao riscar uma superfície. Nesse sentido tudo o que a criança desenha está relacionado com ela própria, mesmo na primeira fase em que ainda não são reconhecíveis nenhuns objetos. Efetivamente, segundo este autor, a linguagem falada é um meio de expressão bastante incompleto para a criança muito pequena, pois não consegue expor tudo o que sente através dela. Desta forma, a expressão gráfico-plástica constitui a segunda linguagem da criança e ajuda-a a expressar-se, completando, aquilo que não consegue exprimir verbalmente.

Segundo Salvador (1988) o desenho pode, em distintas situações, tornar-se na indicação, no “espelho” do estado de espírito da criança, porque traduz o que sente, pensa, deseja, o que a deixa inquieta, alegre ou triste. “O desenho infantil já não é considerado por ninguém como algo que não chega à <<perfeição>> do adulto, mas algo que se vê como uma forma original de pensamento e expressão de emoções” (Salvador, 1988:9).

Sousa (2003b) partilha da mesma perspetiva de Salvador, referindo que o “desenho constitui para a criança uma forma de brincar, não se preocupando com a perfeição técnica da sua brincadeira. O seu brincar, porém, expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente” (Sousa, 2003b:198). Sousa (2003b) reforça a sua ideologia afirmando ainda que “Numa pintura há sempre algo de pessoal, de projeção da personalidade (...)” (Sousa, 2003b:225).

Derdyk (1989) afirma que o desenho é uma instrumento para os adultos compreenderem o pensamento da criança, visto ser o produto do que a criança vê, pensa e imagina.

Por sua vez, Lowenfeld (1977) perfilha a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, pois através deste a criança desenvolve a capacidade de se expressar, de representar o que sente ou vê e ao mesmo tempo desenvolve, igualmente, a sua criatividade.

Segundo Lurçat (1980) referido por Cerezo (1997) podemos afirmar que existe uma relação entre o desenvolvimento do desenho da criança e algumas das aprendizagens instrumentais que esta realiza, nomeadamente em contexto escolar, como é o caso muito em especial da escrita.

Vygotsky (1988) atribui outras características ao desenho. Uma delas é referente ao domínio do ato motor, uma vez que para o autor, o desenho é o registo da passagem do gesto à imagem; outra, diz respeito à perceção da eventualidade de reproduzir graficamente algo, a qual configura o desenho como precursor da escrita.

Depreende-se assim que, o desenho é a expressão do sentir da criança, para que se possa compreender o seu significado deve-se observar e conhecer primeiro a realidade da criança, e só depois partir para a interpretação do seu desenho.

O ato de desenhar constitui uma atividade integradora, que inclui as inter-relações do ver, do pensar, do fazer e concede uniformidade aos domínios: perceptivo, cognitivo, afectivo e motor. Tal como afirma Sousa (2003b) “o desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem presentes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social)” (Sousa, 2003b:199).

Sempre que desenha “a criança efetua traçados sobre uma superfície, está a efetuar movimentos do braço, da mão e dos dedos que são exercícios de adestramento que contribuem de um modo muito significativo para o desenvolvimento das suas capacidades de coordenação visuo-neuromotora” (Sousa, 2003b:196).

Cobo (s.d.) firma que “(n)os momentos difíceis da sua vida, a criança evade-se para um mundo imaginário em que ninguém a impedirá de realizar os seus desenhos. As manifestações visíveis desta fuga são os sonhos, os contos, os jogos e os desenhos” (Cobo, s.d., in Salvador, 1988:14).

Além disso, a expressão gráfico-plástica tem valor como indicador do desenvolvimento maturativo e intelectual da criança. Certos marcos significativos ou conquistas evolutivas do desenho infantil são utilizados como critérios válidos para a avaliação do desenvolvimento psicológico da criança.

Segundo vários autores, como por exemplo Lowenfeld, Vygotsky e Stern, o desenho constitui um importante meio de diagnóstico e terapia infantil. A criança quando não se consegue exprimir ou comunicar diretamente através das palavras, utiliza o desenho como forma de expressão e comunicação.

Segundo Telmo (2006), subsistem alguns princípios sob os quais se pode analisar os desenhos infantis: Abordagem psicanalítica, maturacionista, comportamentalista e desenvolvimentista. A Abordagem psicanalítica considera que o desenho é como uma técnica projetiva, ou seja, a criança desenha o que é importante para ela. Na abordagem maturacionista as crianças vão desenvolvendo o seu vocabulário gráfico progressivamente, a autora profere que nesta abordagem “as crianças crescem naturalmente, como as flores ou como os frutos, logo o (...) [educador]

apenas tem que lhe fornecer materiais e esperar que a criança desenvolva naturalmente o seu vocabulário gráfico”. A abordagem comportamentalista oposta as outras fundamenta que o educador tem que ensinar e estimular a criança. “O desenho mostra modificações de atitudes ou comportamentos que são pistas para o (...) [educador] poder atuar” (Telmo, 2006:14). A abordagem desenvolvimentista defende que o desenho reflete o estágio de desenvolvimento gráfico em que a criança se encontra.

1.2 Etapas da expressão gráfica de crianças entre os zero e os seis anos

Segundo Salvador, “(...) Ainda que as crianças passem por estas etapas em idades semelhantes, não há dois indivíduos que façam uma evolução idêntica. Não são fases estreitamente delimitadas, pois às vezes sobrepõem-se, pois se avança ou se retrocede no processo. Variam no momento do aparecimento, na duração e inclusivamente na clareza com que se manifestam (...), em função das características que (...) são próprias [da criança] e do ambiente que a rodeia” (Salvador:1988:43). Deste modo, “Os estádios de desenvolvimento não devem ser vistos como se fossem escadas. As crianças não começam no primeiro degrau e evoluem até alcançarem o topo” (Duffy, B. 2004:140). Os estádios de desenvolvimento servem para nos ajudar a nós adultos a apoiar as crianças nas suas aprendizagens, a estarmos conscientes dos seus possíveis interesses e necessidades nos diferentes estágios do seu desenvolvimento.

1.2.1 Perspetiva de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain

Segundo a teoria de Brittain e Lowenfeld (1977) o desenvolvimento das garatujas emerge de uma forma bastante ordenada, transpondo várias fases. Os desenhos das crianças iniciam-se com rabiscos desordenados no papel que vão evoluindo para desenhos reconhecíveis pelas diversas pessoas. A maior evolução das garatujas surge entre os 18 meses e os 4 anos quando surge a primeira imagem reconhecível visualmente sem a ajuda daquele que a representou. As garatujas compreendem três etapas principais, as garatujas desordenadas, as garatujas controladas e as garatujas com

atribuição de nomes.

Fase das garatujas

Garatuja desordenada- Nesta primeira fase, os primeiros traços produzidos pelas crianças são realizados ao acaso, sem sentido, são incontrolados e desordenados e apresentam variações em comprimento e direção. Enquanto desenha, ocorre frequentemente, a criança não olhar para a folha, porém continua a desenhar e não respeita o contorno da superfície onde desenha. O lápis é agarrado de diversas maneiras, pode ser usado preso no punho ou entre os dedos apertados. Nesta fase, o pulso e os dedos não são usados para controlar o instrumento de desenho. As crianças que se encontram nesta fase das garatujas ainda não possuem um bom controle muscular, usualmente só os movimentos mais largos é que são repetidos. Os movimentos representados no papel pela criança dependem do seu tamanho. O que para a criança são movimentos grandes, para o adulto evidenciam o oposto, o que é normal dado à discrepância de estaturas. Na fase das garatujas descontroladas ainda não existe intenção de representação, ou seja, não é frequente ver a criança desenhar algo “real” (cf. Brittain & Lowenfeld, 1997).

Garatujas controladas- Em determinada altura a criança descobre que existe uma ligação entre os seus movimentos e os traços que produz, normalmente, isto ocorre mais ou menos 6 meses depois da criança começar a garatujar. A aquisição do controle visomotor é muito importante, pois é quando a criança adquire o controle visual sobre aquilo que produz. Quando ocorre esta nova descoberta a criança sente-se estimulada para variar os seus movimentos sobre o papel de modo a diversificar os resultados que obtém. Assim, começam a surgir os traços frequentemente repetidos, variando entre linhas horizontais, verticais ou circulares. O lápis, muitas vezes, não sai do papel, pois a criança fica de tal modo concentrada que se debruça completamente sobre ele (cf. Brittain & Lowenfeld, 1997).

Nesta fase a criança já varia nas cores e preenche toda a folha com as suas garatujas, respeitando já os limites da folha. Ainda faz várias experiências relativamente

à forma de segurar o lápis mas, por volta dos 3 anos já consegue segurá-lo quase como o adulto. É nesta altura que compreende o que é copiar algo, como uma cruz, mas não se serve do modelo para o fazer, pois os seus traços tomam direções imprevisíveis. Progressivamente, a criança vai aperfeiçoando as suas garatujas e percebe algumas relações entre aquilo que desenhou com alguma coisa do seu meio (cf. Brittain & Lowenfeld, 1997).

É a partir desta fase que o papel do adulto se torna mais importante, pois a criança começará a mostrar as suas garatujas e a falar sobre elas (cf. Brittain & Lowenfeld, 1997).

Atribuição de nome as garatujas - Quando a criança começa a identificar e a atribuir um nome às suas garatujas é representativo de um grande passo na sua atividade gráfica. Apesar de a criança desenhar traços irreconhecíveis para os outros dá-lhe nomes, o que indica uma transformação no pensamento da criança. Antes, a criança ficava satisfeita com os movimentos que produzia, agora passou a ligar esses movimentos ao mundo à sua volta. Assim, deixa de se concentrar na ação em si, ligando o resultado desta com algo que pensa ter representado. Isto acontece por volta dos 3 anos e meio, altura em que a criança muda do pensamento cinestésico para o imaginativo, pondo intenção no que desenha. Contudo, se lhe for apresentado um novo instrumento a criança desfruta o movimento físico, explorando todas as suas possibilidades (cf. Brittain & Lowenfeld, 1997).

Além disso, as garatujas começam a ser mais variadas. Nesta fase, a criança, muitas vezes, comunica o que vai desenhar. Ela poderá ter uma intenção, mas durante a produção o mesmo rabisco poderá ter atributos descritivos diferentes. É importante salientar que os rabiscos e os traços concebidos pela criança podem não apresentar qualquer significado para o adulto, mas para a criança têm sempre significado. Alguns traços e círculos podem parecer uma pessoa, mas os adultos não devem insistir com a criança para dar nome às suas garatujas. Nesta fase, os adultos devem limitar-se a incentivar a criança a desenhar, mostrando aprovação relativamente às suas produções gráficas sem críticas nem exigências (cf. Brittain & Lowenfeld, 1997).

Fase Pré-Esquemática

Na fase Pré-esquemática os desenhos originados pelas crianças são o resultado de uma evolução de um conjunto de linhas circulares e longitudinais que instantaneamente ganham formas reconhecíveis. De uma maneira geral, a primeira figura produzida é o ser humano, normalmente representado através de círculo, que simboliza a cabeça e duas linhas verticais, que são as pernas. Mediante o grau de maturidade da criança a figura humana pode emergir sem braços e sem pernas, no entanto também surgem desenhos que revelam alguns pormenores, tais como, mãos e dedos. Geralmente este género de desenho é produzido por crianças de 5 anos (cf. Brittain & Lowenfeld, 1997).

Segundo Brittain & Lowenfeld (1977) a representação do ser humano vai evoluindo progressivamente. É nesta fase que os desenhos vão mudando constantemente, aparecendo novos símbolos (cf. Brittain & Lowenfeld, 1997).

1.2.2 Perspetiva de Luquet

Segundo Luquet (1979) “Um desenho é um conjunto de traços cuja execução foi determinada pela intenção de representar um objeto real, quer a semelhança procurada seja ou não obtida” (Luquet, 1979:135).

Segundo Telmo (2006), Luquet não deu importância às primeiras garatuhas, “só classificou os desenhos de acordo com o aparecimento das figuras que se podiam identificar, isto é, a figura humana, os animais, etc.” (Telmo, 2006: 22).

Para Luquet (1979) o desenho desenvolve-se em média por volta dos 3 anos e vai progredindo conforme a idade do autor, porque para Luquet o desenho infantil é caracterizado por uma evolução, sendo cada uma das fases uma “espécie determinada de realismo”.

Luquet classificou as etapas da expressão gráfica em três fases distintas: O Realismo Fortuito; O Realismo Falhado e O Realismo Intelectual.

O Realismo Fortuito

A criança desenha simplesmente para fazer linhas, sem se preocupar com imagens, porque não tem a consciência de que estas podem representar objetos. Este traçado é executado com os “movimentos da mão que, estando unida de acessórios variados, deixa num suporte, tal como uma folha de papel, traços visíveis que não existiam antes” (Luquet, 1979:136). A criança compreende que é capaz de fazer um desenho, quando risca uma superfície.

Como muitas outras manifestações, a criança começa a fazer traços pela imitação dos adultos, ou seja, tenta reproduzir o que outra pessoa fez. Assim, “a criança começa por fazer traços, pois a sua execução fá-la sentir um poder criador que a iguala às pessoas que considera importantes” (Luquet, 1979:137).

Ainda nesta fase, ao observar várias imagens a criança “repara que há traçados que parecem qualquer coisa” (Luquet, 1979: 138). A partir do momento em que a criança se apercebe que existem linhas que se parecem com uma certa imagem, compreende que é possível executar traços, mas também fazer desenhos. A partir daqui, a criança tenta imitar o adulto não só a riscar, mas também a desenhar. Contudo, muitas crianças que observam os adultos a desenhar ainda continuam a executar simples traços sem intenção figurativa durante algum tempo, porque, ainda que reconheça a existência da faculdade gráfica nos outros, não acredita que também a possui.

A criança progride quando reconhece uma analogia entre os seus traçados e um objeto real. É nesta altura que a criança considera os seus traços como uma reprodução de um objeto real. A partir daqui a criança começa a atribuir aos seus desenhos uma interpretação. No entanto, estas interpretações são extremamente flutuantes, pois mesmo que não contenham uma interpretação figurativa, a imaginação da criança e a sua decisão em encontrar algo parecido, levará a ver nele a representação de qualquer coisa.

Com o avançar no seu desenvolvimento a criança começa a representar imagens intencionalmente premeditadas. Segundo Luquet (1979) quando o traçado combina componentes como a intenção, a execução e a interpretação a criança adquire a faculdade gráfica total, mesmo que as suas produções sejam ainda pouco reconhecíveis. “Consciente da sua faculdade gráfica, a criança exercita-a voluntariamente; de facto, a

partir deste momento, anuncia frequentemente o desenho que vai fazer, antes de o executar” (Luquet, 1979:143).

Sinteticamente, nesta a fase a criança começa por desenhar sem intento e apenas por mero prazer. Quando se apercebe que os desenhos dos adultos representam objetos, tenta imitá-los e passa progressivamente a introduzir uma maior intencionalidade nas suas produções.

O Realismo Falhado

Segundo Luquet (1979) é a partir desta fase que a criança quer ser realista. No entanto, é designada por realismo falhado, porque a criança quer ser realista nos seus desenhos, mas não chega a sê-lo, pois depara-se com vários obstáculos. O primeiro obstáculo com que se depara é de “ordem puramente física” (Luquet, 1979:147). A criança tem dificuldade na coordenação dos movimentos gráficos, o que a impossibilita de dar ao seu desenho o aspeto que desejaria. Esta dificuldade torna os desenhos, em geral, incompreensíveis. Outro obstáculo com que a criança se depara é de ordem psíquica, resoluto do “tempo limitado e descontínuo da atenção infantil” (Luquet, 1979:148). Por este facto, as crianças reproduzem um número muito restrito de pormenores ou elementos efetivos do objeto representado. Não pelo facto de a criança não os conhecer, mas porque está a realizar os pormenores que naquele momento são mais importantes para si e acaba por se esquecer de colocar na sua produção os elementos que na altura não têm relevância para si, ou seja, a importância que um elemento tem, para a criança, num determinado momento, fá-la esquecer-se de outro.

O Realismo intelectual

Uma vez ultrapassadas as dificuldades, o realismo do desenho infantil aparece em toda a sua extensão. Contudo, este realismo não é igual ao do adulto, enquanto que para o adulto este deve ser como uma fotografia do objeto, para a criança é parecido se contiver todos os elementos reais, mesmo que sejam invisíveis do ponto de vista que é focado.

Além disso, este realismo intelectual pode levar a criança a “reproduzir no desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só têm existência no espírito do desenhador” (Luquet, 1979:160), ainda que ele tenha de usar a transparência e a planificação/rebatimento. Por exemplo, as casas têm as paredes transparentes para deixar ver o que está lá dentro. Se a criança quiser desenhar um caminho com árvores abaterá as que não deixam visualizar o caminho.

1.3 O lugar da expressão gráfico-plástica infantil

1.3.1 O lugar da expressão gráfico-plástica na creche

De acordo com Post e Hohmann (2011) as experiências-chave, que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce, estão organizadas em nove domínios.

Domínios
Sentido de si próprio
Relações sociais
Representação criativa
Movimentos e música
Comunicações e linguagem
Exploração de objetos
Noção precoce da quantidade de número
Noção precoce do espaço
Noção precoce do tempo

Quadro nº1 – Domínios de desenvolvimento da criança

Tendo em conta que a expressão gráfico-plástica se manifesta em todos os domínios de desenvolvimento da criança seria indispensável refletir sobre uma interligação entre estes nove domínios e a expressão gráfico-plástica, de forma a compreender como esta poderá estar presente em todos estes domínios.

Este ponto do trabalho tem, assim como principal objetivo articular a expressão gráfico-plástica com os vários domínios das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento da crianças. Segue-se, assim, uma breve análise:

A expressão gráfico-plástica pode ajudar no desenvolvimento do sentido de si próprio quando, por exemplo, a criança utiliza as suas mãos para realizar uma pintura ou desenho, se identifica a si própria, pois desde cedo que as crianças desenharam o seu próprio eu. Leite (1998) tem um olhar interessante sobre essa questão, entende que

“[...] o desenho da criança não pode ser visto como mera atividade escolar ou mesmo resultado de aptidão pessoal para as artes plásticas, mas, sim, como diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade” (Leite, 1998:131).

Ao realizarem atividades de expressão gráfico-plástica as crianças também desenvolvem as suas relações sociais, pois muitas das vezes estas ocorrem em pares ou em grupo e sempre com a presença de um adulto, além disso através do desenho a criança comunica e expressa as suas emoções. Segundo Di Leo (1985) “As crianças nos falam, em sua linguagem pictórica, como se sentem acerca de si mesmas e das influências determinantes em suas vidas: como necessitam de seus pais. Elas também comunicam que precisam de seus irmãos; que irmãos e irmãs devem permanecer juntos” (Di Leo, 1985: 202).

Segundo Post e Hohmann (2011) é através das explorações sensório-motoras que os bebés e as crianças acumulam um conjunto considerável de experiência direta. Ao construírem algo a partir de experiências e ao experimentarem os primórdios da representação criativa, bebés e crianças mais novas envolvem-se nas experiências-chave que se seguem: imitar, exploração de materiais de expressão artística; faz riscos, rabiscos, atribui um nome a um objecto que desenhou.

Segundo Post e Hohmann (2011)

“Para os bebés e as crianças na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem. O emergente sentido de si próprios enquanto atores e fazedores independentes está

fortemente ligado ao desenvolvimento da capacidade de controlar os seus movimentos, de comunicar através da linguagem, do gesto e da ação, de manipular objetos com facilidade, e de deslocar-se de um sítio para o outro” (Post & Hohmann, 2011: 43).

Desta forma podemos relacionar a opinião de Post e Hohmann (2011) com a de Salvador (1988) que afirma que “Para que uma criança possa fazer uso do desenho com toda a sua gama de propriedades, para que se converta num instrumento útil, tem de exercitar-se em todo um processo de desenvolvimento da motricidade que a escola costuma estimular” (Salvador,1988:23). Assim, podemos relacionar a expressão gráfico-motora com o domínio dos movimentos e da música, uma vez que durante as atividades de expressão gráfico-motora as crianças manipulam o material (pinceis, canetas...) e movimentam e aprendem a controlar certas partes do corpo (mão, braço, pulso, dedos...).

“Como seres sociais desde o nascimento, os bebés querem estabelecer elos com outros seres humanos para criar um contexto de significado e presença” (Post & Hohmann, 2011:45). Acompanhado o seu desenvolvimento também a comunicação e o expressar de sentimentos do bebés cada vez mais se tornam complexos de choro, movimentos, gestos e sons e estão de perfeita sintonia com a linguagem corporal e as vozes doces e quentes dos pais e educadores.

Tal como os outros domínios também se deparamos com a interligação do domínio da comunicação e da linguagem com a expressão gráfico-plástica, conseguimos assinalar esta ligação através da afirmação de Salvador (1988) “A criança desenha sempre para alguém, ainda que esse alguém possa ser ela mesma ou uma pessoa que não esteja presente e, o que é mais engraçado, à qual nunca terá ocasião de o dar, mas fá-lo para comunicar com ela, para lhe contar qualquer coisa” (Salvador: 1988:15).

Também a exploração dos objetos está interligada com a expressão-plástica, uma vez que para bebês e crianças tudo ao seu redor é uma novidade, e eles adoram explorar sensorialmente os objetos para descobrir o que são e o que fazem (Post & Hohmann, 2011). À medida que os bebês e as crianças pequenas exploram objetos para descobrirem as suas características e o modo como se comportam, envolvem-se em várias experiências-chave, muitas delas podem estar relacionadas com a expressão gráfico-plástica, como por exemplo: exploração de vários tipos de papel, lápis, pinceis, entre muitas outras.

Igualmente, no decorrer de atividades de expressão gráfico-plástica os bebês e as crianças podem desenvolver esta competência, por exemplo: tentar colocar o a tampa no marcador constitui uma experiência precoce de correspondência de um-para-um.

Durante as atividades de expressão gráfico-plástica também se desenvolve esta consciência espacial, por exemplo no decorrer da exploração de uma a folha de papel os bebês e as crianças também desenvolvem a noção do espaço ao preencher o papel. Tal como defendem Post e Hohmann (2011) “Nas suas atividades diárias de aprendizagem ativa, bebês e crianças mais novas ganham consciência corporal direta no espaço” (Post & Hohmann, 2011:49).

Segundo Post e Hohmann (2011) o tempo para os bebês e crianças significa o agora, neste momento, o presente. “À medida que os bebês e as crianças pequenas se enredam nas noções básicas de tempo, envolvem-se (...) [em] experiências-chave” (Post & Hohmann, 2011: 51). Nesta altura as crianças começam a reparar no início e final de um intervalo de tempo, por exemplo as crianças começam a usar palavras para indicar o fim de um acontecimento.

A realização de atividades de expressão gráfico-plástica poderá contribuir para a aquisição da noção precoce de tempo, uma vez que todas as atividades tem um início e um fim. Por exemplo, a criança quando acaba de desenhar apercebe-se do final da sua atividade, pode referir que acabou, levantar-se e arrumar o material mencionando, desta forma, que o momento de desenhar acabou.

1.3.2 O lugar da expressão gráfico-plástica no jardim de infância

Tendo em conta que a expressão gráfico-plástica infantil se manifesta em todos os níveis de desenvolvimento da criança seria imprescindível não abordar as relações entre a expressão gráfico-plástica e as restantes áreas de conteúdo e os respetivos domínios enunciados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, direcionando-as para a expressão gráfico-plástica. Uma vez que estas constituem um conjunto de diretrizes pelas quais o educador de infância se pode e deve orientar para delinear o projeto curricular para o seu grupo.

Irei então abordar, seguidamente, as áreas de conteúdo estipuladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com o objetivo de evidenciar ao educador que deve sempre partir dos conhecimentos prévios das crianças e, naturalmente, da exploração do mundo que as circunda, incutindo não só conhecimentos, mas também atitudes perante esse mundo. As áreas de conteúdo devem ser articuladas umas com as outras para promover uma aprendizagem mais rica e variada. Logo, “Tal com é habitual quando se utiliza o termo “área”, a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integral, e que há interpelações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (Silva, et al., 1997: 48). Por isso, nas suas planificações o educador deve ter em atenção este aspeto, de forma a explorar várias áreas, enriquecendo, assim, as atividades, tornando-as diversificadas e estimulantes para o grupo de crianças.

Na educação pré-escolar subsistem três grandes áreas:

Áreas de Conteúdo	Domínios
Formação Pessoal e Social	
Expressão e Comunicação	Expressões motora, dramática, plástica e musical; Linguagem oral e abordagem à escrita; Matemática.
Conhecimento do Mundo	

Quadro nº 2 – Áreas de Conteúdo e respectivos domínios

Este ponto do trabalho tem, assim como principal objetivo articular a expressão gráfico-plástica com as diferentes áreas de conteúdo. Segue-se, assim, uma breve análise:

Segundo Duffy (2004) “(o) desenvolvimento da criatividade é extraordinariamente importante em todas as áreas da aprendizagem e do desenvolvimento” (Duffy, 2004:130), pois o processo criativo, envolvendo a exploração, descoberta, reflexão e expressão, insere-se em todas as áreas.

A área de formação pessoal e social está relacionada com a expressão gráfica infantil, uma vez que, “os desenhos e as pinturas refletem o grau de identificação da criança com suas próprias experiências e com as dos outros indivíduos” (Brittain e Lowenfeld, 1977: 44). A criança, desde muito cedo, reproduz outras pessoas nos seus desenhos e, geralmente o primeiro objeto identificável no desenho de uma criança é o ser humano. O desenho transpõe a dimensão do “eu” no mundo que o circunda. Esta consciência social revela a compreensão do mundo de que a criança se tornou parte.

“A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Silva, et.al., 1997:56). Esta área é a única que inclui vários domínios, que visam promover a aquisição de aprendizagens relacionadas com as relações com os outros, a recolha de informação e a estética, ajudando a criança a exteriorizar o que sente e compreender o mundo que a rodeia.

Ao nível do domínio da expressão motora, pode constatar-se que a motricidade fina da criança está intimamente ligada ao ato de desenhar. Na verdade, para ser capaz de controlar os seus movimentos, ela deve ser estimulada através de diferentes exercícios motores. Ao realizar atividades de expressão motora que exijam algum controlo dos seus membros, posteriormente este trabalho irá refletir-se nas atividades mais minuciosas, como o desenho, o recorte e a modelagem.

O desenho quando, num ato espontâneo, a criança cria personagens e ambientes, traçando-os no papel pois, comungando da opinião de Luquet (1979) “A partir do momento em que a criança inicia o desenho, faz o primeiro traço no papel, já está a iniciar o jogo, transpondo os seus sentimentos, desejos e emoções, positivas ou

negativas, “tirando-as” do interior para o exterior” (Luquet, 1979:60). Assim, se comprova a relação entre o domínio da expressão dramática com a expressão gráfico-plástica.

É no domínio da expressão plástica que entra a expressão gráfico-plástica como uma expressão da criança transposta num papel, através de um material de escrita, geralmente uma caneta ou lápis de cor. Esta é uma atividade muito comum no jardim de infância e está ligada a vários domínios e áreas, como temos estado a constatar neste ponto do trabalho.

De acordo com as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, estipuladas pelo Ministério da Educação (2010) “No final da educação pré-escolar, a criança produz plasticamente, de um modo livre ou imediato, a representação da figura humana integrada em cenas do quotidiano, histórias inventadas ou sugeridas, utilizando diferentes modos de expressão: desenho, pintura, colagem e/ou em suportes digitais” (Ministério da Educação, 2010:2).

Além disso, a expressão plástica constitui uma componente de avaliação bastante pertinente, pois segundo alguns autores através das criações das crianças o educador é capaz de compreender as aprendizagens que a criança realizou com uma determinada atividade.

Os educadores recorrem muitas vezes a esta área como registos de atividades, por exemplo a realização de um desenho após uma “visita de estudo”, a realização de desenhos que ilustrem o tema que estiveram a trabalhar, ou até mesmo, o registo da atividade que estiveram a trabalhar, como por exemplo elaboração de triângulos, quadrados e círculos.

O domínio da expressão musical, também é possível interliga-lo a outros domínios e áreas, como por exemplo à expressão plástica através dos desenhos elaborados pelas crianças ilustrando o que tinham aprendido com a música.

Relativamente ao Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, segundo as OCEP's "As interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes (...)" (Silva, et.al., 1997:61). Este domínio está ligado ao tema deste estudo, uma vez que a expressão gráfico-plástica é uma forma de expressão e comunicação, que permite narrar histórias e acontecimentos na vida da criança. Muitas vezes as crianças usam o desenho como forma de expressar algo que não são capazes de exteriorizar através da oralidade.

Segundo Luquet (1979), para a criança o desenho é um meio de comunicação. Esta desenha sempre para alguém ainda que esse alguém seja a própria, ou alguém que nem esteja presente, e o mais engraçado, alguém a quem até nunca o possa dar, mas fá-lo para comunicar com ela.

A comunicação tem sempre de encontrar um interlocutor, porque senão torna-se num monólogo, e a nossa tarefa de adultos é compreender e responder ao que a criança nos comunica com as suas produções gráfico-plásticas.

Relativamente ao domínio da matemática, segundo as OCEP's "A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas da criança" (Silva, et.al., 1997:73).

Ao explorar com as crianças as suas expressões gráfico-plásticas podemos explorar também vários conceitos matemáticos, tais como: esquerda/direita, cima/baixo, pequeno/grande, contagens, entre outro. Desta forma, é com convicção que afirmo que, durante o quotidiano da criança é possível proporcionar-lhe o desenvolvimento de noções matemáticas, desde simples atividades e tarefas como, por exemplo, pôr a mesa, em que as formas geométricas e a contagem estão sempre presentes.

É também através de produções gráfico-plásticas das crianças que observamos, muitas das vezes, o conhecimento que estas já revelam sobre o mundo, principalmente os temas que foram abordados na sala. É de referir que o desenho é utilizado, muitas vezes, como ferramenta de avaliação, com o intuito de avaliar aquilo que as crianças aprenderam com uma determinada atividade, através da sua representação gráfica sobre o tema abordado. Desta forma, podemos relacionar as produções gráfico-plásticas da

crianças com a área do conhecimento do mundo.

1.4 O papel do educador

Neste ponto do trabalho, tenciono evidenciar determinadas práticas que defendo no âmbito da intervenção do educador de infância nos distintos modos de atuação que envolvem a expressão gráfico-plástica, nomeadamente a reflexão da intervenção do educador como mediador das atividade e potenciador do desenvolvimento da criança.

Segundo a minha perspetiva, deve tornar-se essencial que o educador encare a expressão gráfico-plástica como uma forma assessória para aprender, aos vários níveis de competência, tornando-a mais contextualizada e profícua para todo o processo de desenvolvimento/aprendizagem. Tal como podemos ter conhecimento, no ponto anterior do trabalho, a expressão gráfico-plástica manifesta-se em todos os domínios do desenvolvimento da criança.

Tendo em conta os pressupostos referidos anteriormente acerca da intervenção do educador, considero que o educador tem um papel fundamental para transformar a expressão gráfico-plástica da criança em atividades promotoras de aprendizagem. Para isso é necessário oferecer às crianças materiais diversificados e um ambiente educativo de forma a estimular e promover a criatividade das crianças. Assim, permitirá à criança atuar acima da sua zona de desenvolvimento real, ou seja, que através da expressão gráfico-plástica alcance a sua zona de desenvolvimento potencial. Para isso, é necessário que o educador “(v)elar para que cada utensílio se ache sempre num lugar prescrito. Dá à criança *hábitos* que reduzem as suas hesitações e fazem que os seus gestos obedeçam fielmente às exigências da sua inspiração” (Stern, 1974a: 29).

Na sua dimensão social, o espaço representa um papel primordial, uma vez que conjectura uma construção social, reflete normas sociais, representações culturais e, conseqüentemente, espelha hábitos e rituais que contam experiências vividas (Horn, 2004).

Forneiro (1998), citado por Horn (2004), afirma que um dos critérios que devem ser considerados sempre que se reflete em espaços desafiadores de interações e

aprendizagens na educação de infância é a faculdade dessa organização espacial ser passível de alterações. Todavia, para que isso seja exequível, a mobília deve ser flexível e os objetos e materiais devem estar diretamente relacionados às situações inesperadas que se vão sucedendo no dia à dia nas salas.

Podemos verificar que a organização do espaço físico e o ambiente circundante patenteia à criança se a consideramos capaz de ter êxito, pois o modo como o educador pensa a organização e acessibilidade dos materiais retrata o seu grau de confiança nas escolhas das crianças (Dempsey & Frost, 2002). É necessário que o grupo conheça bem as potencialidades dos espaços e dos materiais para explorá-los o máximo possível sem a ajuda do educador, o que contribui para a sua autonomia. Os materiais devem ter critérios de qualidade, tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético.

O modo como o educador organiza e reflete sobre o cada espaço, irá influenciar as suas dinâmicas de trabalho, ou seja, se o espaço oferece oportunidade para a criança estar sozinha, agrupar-se em pequenos grupos, em grande grupo, estabelecer comunicação e diálogos com outras. Deste modo, será fundamental ter em conta as características individuais, o sexo e a idade das crianças para que haja benefícios para o grupo e se crie um ambiente securizante e de aprendizagem. Uma boa organização do grupo, isto é, a relação entre os adultos e as crianças, é imprescindível para o processo educativo, pois as crianças têm de se sentir seguras perante os seus colegas e valorizadas perante o educador.

Quanto à organização do tempo, esta tem de estar sempre intimamente ligada à organização do espaço, pois o tempo depende das potencialidades do espaço. Pois não basta que o educador planeie o espaço e os materiais e as intencionalidade educativas inerentes a essa organização, pois a dimensão temporal influenciará tudo isso.

A palavra rotina remete-nos para algo que é o hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo, por vezes já mecanicamente. A rotina é importante na medida em que “(...) o quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (Zabalza, 1998:52). É fundamental que a rotina seja realizada de forma a que criança saiba o que vai acontecer a seguir, para que se sinta segura, confiante para participar nas atividades e possa ser autónoma. Através da rotina

a criança lida melhor com a insegurança, tornando-se mais segura e confiante nas suas ações.

A rotina deve ser flexível, principalmente, porque o adulto não consegue prever com exatidão o que irá ocorrer, o que será feito, dito, as decisões tomadas, tudo isto irá alterar as experiências vivenciadas. Como tal,“(…) a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas construção de um dia calmo, centrado na criança” (Post & Hohmann, 2011: 197).

No que se refere à organização das atividades no tempo são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças (menores ou maiores). Nesse sentido, a organização do tempo nas creches e pré-escolas deve considerar as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação, higiene de cada criança, levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola (Barbosa & Horn, 2001).

Além disso, segundo Barbosa e Horn (2001), no planeamento das rotinas devem ser consideradas três questões fundamentais: o tipo de atividades propostas, o momento em que são mais adequadas e o local mais adequado para a sua realização. Analogamente, às atividades que conjeturam a livre escolha da criança, necessitaremos de ter em consideração que isso só é possível se o ambiente e o espaço assim o permitirem. Contudo, ao contrario do que muitos pensam, apesar de serem atividades livres, o educador deve disponibilizar o seu tempo para participar nessas atividade de forma a prestar auxílio, lançar desafios e também observar as crianças, pois é exatamente a partir deste tipo de intervenção que o educador se consegue envolver numa reflexão retrospectiva, que permita prospectivamente construir a relação pedagógica, solícita e empática com as crianças, isto é, uma relação favorável, compreensiva e sincera com cada uma delas, enquanto ser uno.

Para Sousa (2003a) a orientação na expressão gráfico-plástica é uma contradição porque esta é espontâneo e não deve ser diretiva, ou seja, “o educador procura não dirigir, não mandar, não impor, não ordenar, para se mostrar sempre presente, atento, disponível, apoiando, estimulando e incentivando as ações educativas que a criança se

propõe iniciar por sua livre iniciativa (Sousa, 2003a: 128). Contudo, deve ter uma participação indireta, tal como a disponibilização de tempo e materiais.

Segundo Stern (1974b)

“A criança deve sentir a participação do educador como uma luz difusa, mas não como um projetor a ela apontado. E contudo pela sua presença discreta (mas não passiva), pelas condições de trabalho criadas, o adulto deve estar consciente e desencadear a expressão. Ele desempenha um papel importante na vida da criança e deve aceitar a responsabilidade de movimentar um processo evolutivo que tem repercussões em todo o seu ser” (Stern: 1974b:81).

Considerarei ainda importante mencionar uma perspectiva de intervenção do adulto nos momentos de expressão gráfico-plástica, de forma a discernir de forma mais clara as práticas que considero adequadas. Neste âmbito, a conceção que consideramos contraditória, muito orientada, de acordo com o que consideramos expressão gráfico-plástica, é a necessidade de ter sempre uma “ideia” ou “assunto”, antes de começar a desenhar, que deriva de um habito que vem de outras áreas, onde o assunto, previamente determinado, tem um valor absoluto, é uma unidade de medida, é o denominador comum, em função do qual o aluno é medido, apreciado e corrigido. (Stern, 1974a). Do meu ponto de vista nas atividades espontâneas, como a pintura livre, o tema não deverá de modo algum ser imposto, nem tão pouco unidade de medida e impor essas perguntas, ou seja, esse limites condicionariam a própria liberdade de expressão, sendo esta faculdade que importa estimular e desenvolver. Segundo Stern (1974a) o termo <<expressão livre>> parece-lhe um pleonismo, pois sem liberdade não há expressão. “O produto nascido da criação limitada assemelha-se a um ovo não fecundado” (Stern, 1974b:19).

O facto de ter uma “ideia” ou “assunto” à priori à realização das produções acabaria por “manipular” os interesses e motivações das crianças, afastá-las-ia do sentido real das sua expressividade, e conduzindo-as-ia a uma atividade que é pressuposta ser natural, ou seja, auto iniciada pela criança, ou com os seus pares e não conduzida ou motivada por outrem que não as próprias crianças.

Numa perspetiva pedagógica, é essencial definir as intencionalidades atribuídas à expressão gráfico-plástica pelas pessoas responsáveis pelas atividades das crianças, atentando a distinção entre aquilo que é educativo e não-educativo e dando primazia ao nosso papel de, enquanto educadores, sabermos atribuir sentido aos momentos de expressão gráfico-plástica e refletirmos sobre estes enquanto precursores do desenvolvimento da criança. Expresso de outro modo, para que as situações sejam pedagogicamente valorizadas, o educador deve estar atento e perceptível às produções das crianças, para que tenha uma ideia dos seus objetivos e seja capaz de integrar as suas atividades em certas ocasiões, deste modo, o educador tem um papel fundamental para transformar a expressão gráfica da criança em atividades promotoras de aprendizagem. Para isso, é necessário oferecer às crianças materiais diversificados e um ambiente educativo de forma a estimular e promover a criatividade das crianças. O educador deve apoiar cada criança com o objetivo de incentivá-la a chegar mais longe e investir no trabalho cooperativo para que as crianças participem no processo de aprendizagem umas das outras, ou seja, “o educador deve ser uma pessoa inspirada e sensível como um artista, mas não deve ser um artista” (Stern, 1974a: 27). As experiências e oportunidades de aprendizagem devem ser motivadoras, isto é, suficientemente interessantes para estimular as crianças, mas ao mesmo tempo de acordo com as suas capacidades, de forma a não desencorajá-las.

Nesta perspetiva, ao colocar determinadas perguntas à criança incitamos o seu imaginário, permitindo-lhe relembrar experiências/situações já vivenciadas pela criança, direta ou indiretamente, e dessa forma, projetar ações nas suas produções. O educador deve, assim, ter atenção em determinados aspetos, por exemplo em fase da espontaneidade, associada ao prazer do pintar, há perguntas que, em lugar de estimularem, paralisam e retardam a evolução plástica infantil. Como: “o que vais pintar?” “que é que pintaste?” ou “que representa o teu desenho?” são interrogações desse tipo que em nada simplificam, antes complicam, a tarefa educativa.

Por exemplo, suponhamos que a Maria deseja pintar “como brinca com as outras crianças no pátio”. É evidente que a Maria só incluirá as coisas que conhece e que são importante para ela. Importantes para ela, porém, são apenas as coisas com as quais estabeleceu relações mais ou menos sensíveis. A criança “combina então dois fatores

muito importantes: o seu conhecimento das coisas e a sua relação própria, individual, para com elas”(Lowenfeeld, 1977:14).

Segundo Rousseau “se a criança se engana, não deveis corrigir os seus erros; esperai que ela esteja em estado de os ver e de os corrigir por si” (Rousseau, in Gonçalves, 1976:15). Freinet por seu turno dizia “os verdadeiros conhecimentos são aqueles que nós próprios descobrimos e de que nos apropriamos” (Freinet, in Gonçalves, 1976:15).

Talvez não seja inadequado mostrar à criança que falta algo tão importante como os braços, mas tem que ser feito de forma a que seja a criança a aperceber-se do que falta no seu desenho e não dizer-mo-lhes diretamente. De modo a que seja a criança a descobrir e assim percebermos se a criança já tem esses conhecimentos adquiridos, neste caso a constituição do corpo. Supúnhamos que falta as orelhas no desenho da criança com 5 anos, penso que seria correto um diálogo deste género:

Adulto: -Olha lá bem para o teu desenho, achas que está completo?

Criança: -Sim!

Adulto: - Então olha lá bem para mim. Agora olha para o Mário (amigo que estava por perto) e olha para o teu desenho e vê se não te falta algo na cabeça do teu desenho.

Se a criança conseguir patentear o que falta, após este pequeno diálogo, pode ter sido apenas um esquecimento, se não conseguir mostrar será necessário continuar a dar-lhe pistas até que a criança consiga descobrir.

Contudo, põem-se um dúvida: o adulto intervém na criação da criança, não há dúvida que a altera, quer ele atue sobre a intenção da criança ou sobre a maneira de executar o seu desenho. É esta intervenção desejável ou nefasta? (Stern, 1974b:67)

No quadro que se segue são então apresentadas algumas intervenções que os educadores devem ou não fazer, no que diz respeito às produções das crianças, de forma a otimizar as condições para que as crianças desenvolvam a expressão gráfico-plástica.

O que devem fazer:	O que não devem fazer:
<p>Considerar a expressão artística da criança como um registo da sua personalidade em formação;</p> <p>Compreender que, enquanto trabalha, a criança está adquirindo experiências importantes para o seu desenvolvimento;</p> <p>Sensibilizar a criança em suas relações como ambiente;</p> <p>Apreciar o esforço da criança, quando esta consegue transmitir sua própria experiência;</p> <p>Compreender que as proporções “erradas” exprimem, frequentemente, uma experiência;</p> <p>Apreender que as percepções da criança, a respeito de sua arte, são diferentes das dos adultos;</p> <p>Apreciar os trabalhos artísticos da criança, de acordo com os seus próprios méritos;</p> <p>Colocar à disposição da criança um local apropriado, onde possa trabalhar;</p> <p>Ensinar a criança a respeitar as manifestações de arte dos outros;</p> <p>Encorajar o espírito de competição, que nasce da própria necessidade de a criança expressar-se por si mesma;</p> <p>Na colaboração com as crianças em tarefas criadoras, estimular a tolerância e o respeito do trabalho alheio;</p>	<p>“Corrigir” ou “ajudar”, no seu trabalho, procurando impor-lhe uma personalidade de adulto;</p> <p>Entregar à criança cadernos de figuras para colorir ou modelos de desenhos que a tornariam insensível ao ambiente;</p> <p>Demonstrar apreço por tudo o que a criança faça indiscriminadamente;</p> <p>Corrigir as desproporções dos trabalhos;</p> <p>Esperar que as manifestações artísticas da criança sejam sempre agradáveis aos olhos dos adultos;</p> <p>Preferir o trabalho de uma criança ao de outra;</p> <p>Limitar a atividade infantil, deixando de dar à criança um local apropriado para trabalhar;</p> <p>Fazer comparações entre resultados dos trabalhos das crianças;</p> <p>Apoiar concursos ou competições que utilizam prémios, recompensas, como estímulo;</p> <p>Impor os padrões dos adultos quando trabalham com as crianças.</p> <p>Pendurar unicamente o melhor trabalho do grupo de crianças;</p>

<p>Pendurar os trabalhos das crianças nas paredes, somente quando todas as crianças puderem participar, e não apenas um só trabalho;</p> <p>Deixar que a criança desenvolva a sua própria técnica mediante a experimentação.</p>	
--	--

Quadro nº 3- Intervenções que o educador deve ou não fazer em relação às produções das crianças

(Adaptado de Lowenfeld, 1977:76)

Capítulo II: Metodologia do estudo

2.1 O paradigma interpretativo e a investigação qualitativa em educação

Tendo em conta a especificidade do estudo, particularmente a prática das educadoras e as características específicas dos contextos educativos onde o estudo decorreu, tornou-se imprescindível optar por uma perspectiva de pesquisa que fosse ao encontro da construção pretendida, ou seja, o estudo em profundidade dos fenómenos educativos em contextos concretos. O paradigma interpretativo e uma metodologia de investigação qualitativa: a investigação-ação, é no meu entender a perspectiva de investigação que melhor se adequa ao estudo, uma vez que privilegia a importância da construção de um conhecimento compreensivo e das perceções do mundo (Bell, 1993: 20).

Segundo Kuhn (1983) um paradigma consiste, por um lado, num conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo; por outro lado, designa um elemento isolado deste conjunto: as soluções concretas de enigmas que, utilizadas como modelos ou exemplos, podem substituir as regras explícitas enquanto base para soluções para os enigmas que subsistem na ciência normal (Kuhn, 1983, in Herbert, Goyette, & Boutin, 2005: 18). Assim sendo, as primeiras interpretações feitas das informações recolhidas num determinado contexto é uma componente do processo de investigação, e a sua reflexão irá permitir utilizar novas práticas, através da criação de novas estratégias, que visam aperfeiçoar a situação atual (normalmente uma problemática), ou seja, partimos de uma situação-problema e planeamos uma intervenção que visa uma melhoria no contexto, para chegar a uma situação que se deseja.

Bogdan e Biklen (1994) definem o conceito de paradigma referindo que “Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 52).

Erickson (1986) propôs um termo mais abrangente para esta abordagem investigativa, designando-a por “interpretativa”. Este mesmo autor designa investigação interpretativa como um termo com diversas abordagens: “observação participante,

etnografia, estudo de casos, interacionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa” (Erickson, 1986, in Hérbert, Goyette & Boutin, 2005: 31). As abordagens apresentadas destacam o seu foco de interesse, nas componentes particulares do comportamento dos sujeitos, da sua linguagem, ou seja, que destacam o seu interesse, no significado que os atores conferem às suas ações: “[...] é um produto de um processo de interpretação que desempenha um papel chave na vida social” (idem: 32).

Erikson (1986) justifica a utilização desta expressão “investigação interpretativa” como um recuso utilizado para definir estas abordagens como essencialmente não quantitativas (idem).

Segundo o mesmo autor “O facto de uma investigação poder ser classificada de interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação” (Erickson, 1986, in Hérbert, Goyette & Boutin, 2005:32-33).

No paradigma interpretativo o objetivo da análise não é concebido em termos de comportamento como no paradigma quantitativo, mas sim “em termos de ação, uma ação que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento” (idem: 39). A investigação qualitativa possui assim características, que a diferenciam da investigação quantitativa, que vem justificar a opção metodológica escolhida.

Erikson (1986) defende ainda que “Os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e ação locais; ele é basilar na prática educativa diária” (Erikson, 1986, in Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1040).

De acordo com Walsh, Tobin e Graue (2010), um estudo interpretativo requer a compreensão de um fenómeno que preocupa o investigador (Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1038). Para além disso Jacob (1988) refere três atributos: “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (Jacob, 1988, in Walsh, Tobin & Graue, 2010:1038).

A estes atributos os Spindlers (1982) acrescentaram outras especificidades: as observações são contextualizadas; a observação é prolongada e repetitiva (Spindlers, 1982, in Walsh, Tobin & Graue, 2010:1038).

Walsh, Tobin & Graue ainda acrescentam a todos estes atributos “a centralidade da relação entre o investigador e o sujeito ao longo do processo de investigação” (Walsh, Tobin & Graue, 2010:1038). Também no mesmo âmbito “encontra-se a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as ações situadas que levam a cabo no quotidiano” (idem:1039).

No paradigma qualitativo a investigação aglomera numerosos contextos e reúne diversas estratégias de investigação, diferencia-se pelos dados que recolhe “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994: 16), para além disso “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis não se operacionalizam através de variáveis” mas sim “com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (idem).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa admite na sua essência cinco características essenciais: o investigador recolhe os dados no terreno e este é o principal agente na recolha dessa informação; essa informação possui uma natureza apenas descritiva; metodologia qualitativa, os investigadores interessam-se fundamentalmente pelo processo em si e não pelo resultado; a análise dos dados é realizada de forma intuitiva; essencialmente o investigador importa-se em entender o significado que os intervenientes conferem às suas experiências (idem, 1994: 47-50).

Pode então compreender-se que a investigação interpretativa não encara os intervenientes do estudo apenas como sujeitos da investigação, mas sim procura compreender as suas ações e dar-lhes significado. Bogdan e Biklen (1994) defendem que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (idem: 48) e que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (idem: 49). Para que isso seja possível os investigadores qualitativos em educação estão constantemente a questionar os sujeitos

da investigação, com o objetivo de perceber as suas ações, “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, in Bogdan & Biklen, 1994: 51).

2.2 Investigação-ação em educação

Após ter apresentado as vantagens do paradigma interpretativo e da sua metodologia, relativamente ao estudo em questão, importa agora compreender que este assenta nas especificidades de uma metodologia qualitativa: a da investigação-ação.

São várias as definições de investigação-ação. Cohen e Manion (1989), citados por Bell (1993) descrevem a investigação-ação como sendo:

“[...] um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (Bell, 1993:20-21).

Bell (1993) afirma que “A investigação-ação não é um método nem uma técnica” (idem: 22), mas consiste

“[...] numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais [...] que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho *durante um certo período*” (idem: 22).

Segundo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), na investigação-ação o investigador envolve-se “ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 16), investigando aspetos pelos quais nutre interesse, dirigindo a sua investigação para as suas preocupações e utilizando-a como instrumento de mudança social.

Tendo em conta todas estas características da investigação-ação esta vai ao encontro dos objetivos deste trabalho, uma vez que me propus intervir com as educadoras cooperantes, contribuindo eventualmente para a melhoria das suas práticas educativas, no que diz respeito à expressão gráfica infantil.

Como vimos o investigador qualitativo pretende estudar fenómenos que lhe despertam interesse e de carácter social, relacionados especificamente ao contexto educativo que está inserido. É necessário para o investigador conhecer esse contexto e compreendê-lo, para que o consiga mudar (Dearborn, in Sanches, 2005:127). Segundo a pegada de Dewey (1993), defende o uso da investigação-ação “[...]como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem[...]” (Dewey,1993, referido por Sanches, 2005: 128). Também será impossível não agir no contexto: “Nem ação sem investigação nem investigação sem ação” (Lewin, in Sanches, 2005: 128).

É evidente o contributo que esta metodologia pode assumir nos contextos educativos, uma vez que permite que os educadores reflitam sobre as suas práticas e valores, modifiquem as suas formas de trabalhar, redefinam estratégias de intervenção junto das crianças, a forma como organizam o espaço e os materiais.

Por tudo isto, como investigadora/estagiária sou levada a crer que esta metodologia é a que mais se adequa ao estudo em questão. Torna-se clara a pertinência que esta metodologia pode assumir em contextos educativos, pois possibilita que os educadores modifiquem formas de trabalhar, redefinam estratégias de intervenção junto das crianças, reflitam sobre a sua práxis, modifiquem a forma como organizam o espaço, os materiais e os diversos momentos da rotina da sala.

2.3 Os contextos de estudo

2.3.1 As educadoras participantes no estudo

Como já foi referido anteriormente, os contextos de estudo estão inseridos nas duas instituições onde foram desenvolvidos os estágios.

Por uma questão de privacidade, designei por instituição “A” a instituição onde decorreu o estágio em creche e a instituição onde ocorreu o estágio de jardim-de-infância nomeei por instituição “B”. As participantes do estudo são as duas educadoras cooperantes que acompanharam os respetivos estágios. Também o nome das educadoras participantes do estudo foi omitido por questões de privacidade, tendo sido substituído pelos nomes “Educadora de creche” e “Educadora de jardim-de-infância”.

No quadro que se segue, estão explicitados diversos aspetos que foram considerados na caracterização de cada uma das participantes:

	Valência/ Participante do Estudo	
	Creche Educadora de creche	Jardim-de-infância Educadora de jardim-de-infância
Idade	29	31
Anos de Serviço Docente	7	14
Anos de Serviço na Valência	6 anos e 7 meses	14
Anos noutras valências	5 meses	0
Formação Base	Escola Superior de Educação de Setúbal	Escola Superior de Educação de Setúbal

Quadro nº 4 – Participantes do Estudo

2.3.2 Descrição dos contextos

Contexto da primeira infância

a) Instituição “A”

A instituição onde foi desenvolvido o estágio na valência de creche foi a Instituição “A”, situada em Setúbal. Trata-se de uma instituição Particular de Solidariedade Social e presta serviços, unicamente, à creche, criada no ano de 1976.

Segundo o Projeto Educativo consultado ao longo do Estágio a Instituição tem como máxima “Saber educar é saber reconhecer o valor da experiência da criança, é comprometer-se numa relação pessoal”, sendo esta a grande tarefa que a instituição propõe realizar, através de condições concretas de trabalho, de modo a proporcionar “o desenvolvimento global da criança, dando especial relevo à construção do seu próprio Ser, interagindo consigo mesma e com os outros e privilegiando as relações com as famílias, numa parceria e partilha educativa”.

A instituição possui duas salas de creche (uma de 1º berçário e uma de 2º e 3º berçário).

No que diz respeito à equipa de trabalho do 3º berçário, onde realizei o estágio, a sala é constituída por duas auxiliares e uma educadora. A educadora e uma das auxiliares acompanharam a transição das crianças do 1º e 2º berçário e outra manteve-se como referência para as crianças que já pertenciam a esta sala.

b) Caracterização do grupo de crianças

O grupo do contexto de primeira infância era composto por 13 crianças, seis do género feminino e sete do género masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 37 meses.

Globalmente, pode-se caracterizar este grupo de crianças como sendo crianças ativas, muito curiosas, autónomas, interessadas, bastante participativas nas atividades que despertam a sua atenção e são crianças muito afetivas e carinhosas, as crianças mais velhas possuem um gosto e interesse em ajudar os adultos e os amigos. O grupo mostrava já ter conhecimentos das regras, conseguindo manter um ambiente relativamente sereno, quer nos momentos de brincar, em que exploravam livremente o espaço e os materiais, quer nos momentos orientados pela educadora, auxiliares educativas e estagiária, quando era proposto algum tipo de atividade, por exemplo, cantar canções ou ouvir uma história.

O clima relacional entre a equipa e as crianças era bastante harmonioso, compreensivo, honesto e de confiança por parte das crianças nestas pessoas. Toda a equipa revelava grande afetividade pelas crianças e pelas suas necessidades, em que existia um cuidado individualizado sempre que possível, principalmente durante os momentos de cuidados de higiene, alimentação e exploração livre. Pode-se afirmar que a equipa proporcionava um clima propício ao desenvolvimento de todos.

Apropriado ao ambiente de confiança e segurança que se faz sentir na sala refletia-se a forma como as crianças se dirigiam aos adultos para procurar conforto, colo, brincadeira, carinho ou pedir alguma coisa que necessitassem.

c) Caracterização do ambiente / espaço físico da sala

Espaço

A compreensão dos espaços pode ser auxiliada através da planta constante nos anexos, no Anexo I.

Este espaço está organizado por áreas distintas e devidamente identificadas, as áreas existentes são: construções, casinha, jogos, expressão plástica e biblioteca. As primeiras três áreas mencionadas encontram-se numa das salas, a área da expressão plástica e a da biblioteca ocupam cada uma a sua sala.

Na sala polivalente, como designada a figura do Anexo I, encontram-se três áreas distintas, a área da casinha, a das construções e a dos jogos.

A área da **casinha** é um espaço organizado onde as crianças podem desenvolver brincadeiras de “faz-de-conta” e o jogo simbólico, que permitem à criança recriar situações vivenciadas noutros meios (como o familiar, por exemplo), representar diferentes papéis e acontecimentos que experienciaram ou ouviram. Esta é uma área que é muito utilizada pelas crianças, mas que pode e deve ser utilizada pelo adulto, sendo importante que participe nestes jogos simbólicos.

Quanto à **área das construções** é um espaço com materiais diversos, que devem proporcionar momentos de construção, criação, imaginação, de desenvolvimento da coordenação motora. Tudo isto é possível através da exploração de carros, aviões, legos de diferentes dimensões, animais e muitos outros. Este espaço inclui também um tapete com o desenho de um caminho, onde as crianças podem brincar e explorar os materiais, sozinhas ou com outras crianças. Esta é uma área com imenso potencial para explorar as diversas áreas, principalmente a da matemática. Penso que é importante o educador brincar e explorar esta área com as crianças, de modo a desenvolver explorações que impliquem vários conhecimentos.

Ao lado da área das construções encontra-se a **área dos jogos** que inclui diversos jogos de mesa. Jogos que devem ajudar a criança a desenvolver o raciocínio matemático, a concentração, a atenção e a coordenação motora. Esta é uma área também muito explorada pelas crianças principalmente durante a hora do acolhimento. Os jogos podem ser realizados na mesa que se encontra no centro da sala.

As duas restantes áreas (área dos livros e dos instrumentos musicais e expressão plástica) possuem uma sala própria.

As **áreas dos livros e dos instrumentos musicais** é um espaço amplo e individualizado. É uma área em que as crianças podem estar sozinhas, a pares, pequenos grupos ou grande grupo, a ver ou ouvir histórias, fazer teatros com fantoches e explorar instrumentos musicais com a supervisão de um adulto. Este é um local onde normalmente todas as manhãs e todas as tardes se reúne o grande grupo onde se conversa, contam-se histórias e canta-se.

Como já referido anteriormente a **área da expressão plástica** também tem a sua própria sala individualizada. Nesta área encontram-se diversos materiais referentes a

esta expressão, tais como, canetas, lápis de cor e de cera, pinceis, esponjas, entre outros. Porém nenhum deste material está disposto às crianças. As crianças tem que questionar primeiramente o adulto para utilizarem os materiais pois estes encontram-se guardados. Na minha opinião esta é uma das áreas menos utilizada pela questão de nenhum material se encontrar à disposição das crianças podendo estas ser autónomas, penso que os lápis de cor e algumas folhas deveriam estar à sua disposição.

Este local é constituído por: uma mesa, um armário onde é guardado o material pertencente a esta área, uma prateleira, um espelho ao nível das crianças, um armário com gavetas onde está guardada a roupa das crianças e os catres ocupam um canto da sala resguardados por um tecido.

Relativamente às áreas anteriormente apresentadas, a meu ver, são pertinentes mas ainda pouco apetrechadas com materiais desafiadores e pouco exploradas pelas crianças.

Estes últimos dois espaços descritos à hora da sesta sofrem alterações de modo a servir de **dormitórios**.

Além destas três salas que englobam as diferentes áreas ainda existe nesta instalação, como referido anteriormente a copa, um corredor, um *holle*, uma arrecadação e uma casa de banho.

Para além de todos estes espaços interiores descritos existe ainda um **parque exterior** que faz a ligação com a outra parte da instituição. Este espaço é explorado pelas crianças todos os dias quando o clima o permite. As crianças exploram o espaço e os materiais de modo espontâneo e livre, sob a supervisão do adulto que se deve manter atento e disponível para apoiar as iniciativas da criança. Por vezes propõem-se pequenas atividades e ou momentos em grande grupo como danças e jogos de roda. É ainda de referir que é o local onde convivem todas as crianças da instituição.

Como indicado anteriormente, a sala contém equipamentos e materiais adequados às faixas etárias das crianças que estão dispostos segundo critérios organizacionais e de funcionalidade tendo em conta o grupo. Todos os materiais (pedagógicos e adequados) estão ao alcance das crianças que podem manipulá-los

livremente (excepto na área da expressão plástica). Os materiais que podem ser potencialmente perigosos encontram-se guardados fora do alcance das crianças, de modo a zelar pela segurança das crianças.

Rotina

Segundo a educadora e como pude constatar, não existem horários rígidos a cumprir, de modo a ser flexível dentro do possível. É flexível, principalmente, porque o adulto não consegue prever com exatidão o que irá ocorrer, o que será feito, dito, as decisões tomadas, tudo isto irá alterar as experiências vivenciadas. Como tal,“(…) a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas construção de um dia calmo, centrado na criança” (Post & Hohmann, 2011: 197).

Contudo, constatei que existe uma preocupação com os horários e em determinados momentos torna-se mecanizada. Apercebi-me que esta falta e o cuidado com os horários deve-se sobretudo aos horários da equipa de trabalho. Deste modo a rotina das crianças erráticamente acaba por ser gerida consoante os horários dos intervalos, horas de almoço e saídas dos adultos.

Ao longo do estágio pude observar o quão já é intrínseca esta rotina nas crianças. As crianças já sabem o que surge após qualquer momento da rotina. O facto de terem esta noção ajuda a criança a ser segura e confiante. O que transmite clima de calma e serenidade às crianças durante os diversos momentos do dia, bem expresso pelas próprias crianças e pelos elementos da equipa, existindo a preocupação de não causar momentos de agitação nas crianças.

A rotina descrita no projeto pedagógico da educadora está de acordo com a estabelecida institucionalmente e divide-se em diversos momentos (cf. Anexo II)

Contexto da segunda infância

a) Instituição “B”

O segundo contexto em que estagiei encontra-se integrado na instituição “B” também é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada em Setúbal e criada no ano de 1974, com o propósito de garantir apoio à comunidade local economicamente carenciada.

A instituição desenvolve as suas atividades na Área da Ação Social, prestando apoio à comunidade através das seguintes valências: Creche, Jardim de Infância, A.T.L., C.A.T.L., Lar de Terceira Idade, Unidade de Cuidados Continuados Integrados, Ginásio, Piscina, entre outros. Dada a sua dimensão atual, a instituição alargou os serviços à população de Setúbal em geral, não se restringindo unicamente ao apoio local.

No que concerne à filosofia educativa da instituição, de acordo com o Projeto Educativo, esta consubstancia-se no respeito e valorização da criança como um ser único e individual. E, de facto, através da análise deste documento, compreendi que a instituição procura “essencialmente reunir todas as condições necessárias para que o trabalho se processe de uma forma harmoniosa e em sintonia com todos os intervenientes do processo educativo (famílias, crianças e pessoal da instituição)”.

b) Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala onde foi desenvolvido o estágio II era composto por 25 crianças, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, estando na faixa etária situada entre os 3 e 6 anos de idade, das quais uma criança é Ucraniana.

Importa-nos descrever algumas características para compreender o grupo e as propostas que foram levadas a cabo no âmbito deste projeto.

Na globalidade observei que o grupo de crianças são autónomos nas suas escolhas, como por exemplo nas escolhas das áreas e atividades que querem

desenvolver, também mostram independência na sua alimentação, higiene, vestir-se/ despir-se e na utilização dos materiais e objetos da sala (jogos, lápis, pinças), as crianças interagem com os seus pares, mas observei que formam grupos conforme as suas idades e gosto pelas mesmas brincadeiras.

Relativamente à dinâmica de grupo, a maioria das crianças revela interesse pelas atividades proposta pela educadora em grande e pequeno grupo, contudo em pequeno grupo verifica-se uma maior participação, empenho e atenção. Enquanto que em grande grupo, muitas das vezes, a dinâmica era atribulada, uma vez que na sua globalidade, o grupo era agitado, com indícios de distração por parte de algumas crianças, mostrando pouca capacidade de concentração, o que refletia um grau de cooperação mais diminuto. Apesar de se mostrarem receptivos às propostas lançadas e mostrarem interesse por estas o facto de terem dificuldade em respeitar a sua vez e por vezes serem inflexíveis com as opiniões dos colegas, rindo-se dos colegas e interrompendo-os influenciava bastante o decurso das atividades.

A relação pedagogia e o clima de sala, é muito agradável e positiva, uma vez que as crianças procuram a educadora e as assistentes operacionais, para resolver os seus problemas, para brincar, conversar, contar algum importante para elas, ou seja, demonstram uma relação de afeto-o mútuo e de confiança, uma vez que as solicitações das crianças eram correspondidas de forma honesta pelos adultos da sala.

c) Caracterização do ambiente / espaço físico da sala

Espaço

A sala onde desenvolvi o estágio II é muito acolhedora e ao nível do espaço, esta é uma sala ampla e adequada à faixa etária que a utiliza, pois permite a exploração e a descoberta do “eu” e do “outro”. Todo o conjunto destas enunciações dão á sala um ambiente harmonioso o que é muito importante, pois “o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (Forneiro, 1998, in Horn, 2004:35).

A compreensão da organização dos espaços e materiais pode ser facilitada pela consulta da planta da sala, no Anexo III.

A sala encontra-se dividida por doze áreas distintas sendo elas a área dos carrinhos, casinha, artes, plasticina, pintura, jogos, música, construções, bonecos, leitura, escrita e quadro magnético. Cada uma destas áreas tem delimitado um limite de crianças a frequentá-las: 2, 3, 4 e 5 crianças.

A **área dos carrinhos** é utilizada pelas crianças, quando estas pretendem fazer construções com os blocos e para brincarem com os carros.

A **área das construções** é um espaço com materiais diversos, que devem proporcionar momentos de construção, criação, imaginação, de desenvolvimento da coordenação motora. Esta é uma área com imenso potencial para explorar as diversas áreas, principalmente a da matemática.

A **área dos jogos** que inclui diversos jogos de mesa. Jogos que devem ajudar a criança a desenvolver o raciocínio matemático, a concentração, a atenção e a coordenação motora.

A **área dos bonecos** é composta por várias casas miniatura e os seus respetivos mobiliário (camas, mesas, banheiras, bibelôs, sanitas, entre muitos outros), bonecos e animais. Em que as crianças podem brincar ao “faz-de-conta”, tal como na área da casinha, mas em vez de serem as crianças a encarar as personagens são os bonecos que estão à sua disposição.

A **área da leitura** é nesta área que se encontram os livros. Este é um espaço amplo, no qual as crianças podem estar sozinhas, a pares, pequenos grupos a ler e/ou ouvir histórias. Também é neste espaço que se encontra o mapa do tempo, uma vez que no início do ano os momentos de grande grupo aconteciam neste espaço.

A **área da escrita** é composta por uma caixa com imagens, agendas, blocos de notas, cartões com os nomes de todas as crianças da sala e diversos materiais de escrita (lápiz de carvão), entre outros materiais. As crianças utilizam esta área principalmente para iniciarem as suas tentativas de escrita, para contactarem com o código escrito, de o exercitar.

A **área do quadro magnético** é constituída apenas por um quadro, letras e número magnéticos e algumas imagens (casa, sol, nuvens, carros), de diferentes cores. Nesta área as crianças tem contacto com os números e as letras, podem ordená-los e explorá-los. Além disso, com as imagens podem construir histórias.

A **área da casinha** é um espaço organizado onde as crianças podem desenvolver brincadeiras de “faz-de-conta” e o jogo simbólico, que permitem à criança recriar situações vivenciadas noutros meios (como o familiar, por exemplo), representar diferentes papéis e acontecimentos que experienciaram ou ouviram, como o brincar às escolas, aos pais e às mães, aos animais, às profissões, princesas, entre outras coisas dependendo da criatividade e imaginação que surge na brincadeira. Esta é a área mais frequentada pelas crianças, talvez pela sua riqueza e diversidade de materiais que sustentam e enriquecem esta área.

Na **área das artes** é onde as crianças podem realizar desenho, pinturas com aguarelas, recortes, colagens e pintar livros de desenhos. Esta área é constituída por dois armários (onde se encontram os materiais), uma mesa, cadeiras e duas caixas, uma para colocar os desenhos acabados e outra para colocar os desenhos por acabar. O material encontra-se à disposição das crianças para que as crianças possam ser completamente autónomas na sua utilização. Neste espaço a criança pode gerir o seu tempo, trabalho e os diferentes materiais, de forma autónoma.

A **área da plasticina** é composta por um móvel que tem uma caixa da plasticina e uma mesa com as respetivas cadeiras. Nesta área as crianças realizam trabalhos com plasticina, para isso tem um rolo e diferentes formas (corações, animais, carros).

Na **área da pintura** as crianças podem realizar pinturas com tintas. Esta área tem um grande inconveniente, pois encontra-se localizada ao lado da porta da sala de atividades, mas do lado exterior, por não existir mais espaço na sala. Para a utilização desta área tem que estar sempre um adulto disponível para fornecer as tintas, que se encontram num armário na sala, às crianças e supervisionar as crianças. Esta área é composta por uma mesa, um cavalete e um móvel onde se encontram os bibes e os pinceis.

A **área da música** é composta vários instrumentos musicais. Nesta área as crianças exploram os instrumentos musicais e cantam.

Numa das conversas informais que estabeleci com a educadora, tomei conhecimento de que organizou as diferentes áreas da sala de atividades tendo em conta as faixas etárias das crianças e as suas características. Como é evidente também teve em consideração o que pretende de cada área e todas as características da sala, como por exemplo a luminosidade, as que necessitam de mais calma.

No início do ano letivo a sala possuía apenas seis áreas de interesse e ao longo do ano a educadora cooperante foi aumentando as áreas conforme o interesse das crianças e as áreas de contudo que foi abordando. As áreas também se encontram sempre em constantes mudanças, pois muitas vezes são trocados alguns dos matérias, de forma a que as áreas sejam sempre estimulantes e possibilitem novos desafios e conhecimentos. Uma vez que “ O espaço jamais é neutro. O educador não deve conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para se desenvolver” (Pol & Morales, 1982:3).

O **espaço exterior** do jardim-de-infância possuía alguns materiais: dois jogos do galo, o jogo da macaca desenhado no chão, uma casinha e escorregas. Às vezes proporcionavam-se dinâmicas diferentes que este tipo de espaço pode oferecer, como por exemplo, jogos cooperativos e jogos tradicionais.

A regularidade de utilização deste espaço era diária e se as condições climáticas assim o permitissem, as crianças iam pelo menos duas vezes ao exterior.

Rotina

Ao longo do estágio pude observar várias vezes a flexibilidade da rotina da sala amarela dos coração, de modo a satisfazer as necessidades e os interesses do grupo de crianças. Como por exemplo em momentos como: a preparação e realização de festas, culinária, atividades e jogos de ginásio, passeios e visitas de estudo. Contudo, apesar

destas alterações a rotina volta ao normal, assim que esses momentos ou períodos terminam.

Como podemos ver na tabela a rotina (cf. Anexo IV), esta encontra-se estruturada em dezoito momentos distintos, correspondendo os principais deles ao modelo C.O.C: Acolhimento; Tempo de -Planear – Fazer – Rever; Recreio; Almoço; Descanso/ Relaxamento; Tempo de grande grupo; Lanche; Atividades Livres. A estes momentos são acrescentado as a higiene, o momento do grupo dos finalista e a troca do momento do exterior que antigamente seguia o modelo C.O.C. e neste momento já não, com a alteração da rotina.

2.4 A minha implicação enquanto participante observadora

Antes de passar ao ponto seguinte do trabalho, considero importante salientar a minha postura desde o início desta investigação, pois no decorrer desta investigação apercebi-me que o meu modo de ser/estar e agir na investigação é um dos instrumento de recolha de mais importante ao longo deste estudo. Creio que a postura que adotei desde o início da minha investigação foi fulcral para o desenrolar deste trabalho redigido, que mostra muito do que observei, vivi e senti. Porém, receio não arranjar palavras que exteriorizem as minhas vivências e todo o misto de sensações e sentimentos que estas me trouxeram.

A posição que era pretendida no estágio era a de observadora-participante, contudo na minha perspectiva foi vista na maioria das vezes meramente como estagiária. Desde as conversas entre colegas e o misto de sensações e desejo de ingressar no terreno levavam-nos somente a pensar na nossa intervenção como estagiárias. Além disso, recordo-me de ser apresentada nos dois contextos de estágio sendo a “nova estagiária”. Se já era difícil tomar uma posição na entrada do terreno e com um rotulo bem vincado de estagiária com vontade de interagir o mais possível e integrar-me naqueles ambientes educativos pensar ainda que além disso ainda tinha uma posição importante a tomar: a de investigadora tornava-se muito complicado perante tantas novidades. Lembro-me que me senti perdida nos primeiros dias com todas estas novidades e o meu papel como participante-observadora levou-me a investigar sobre o

que realmente era isso. Tranquilei quando li Bogdan e Bicklen (1994) e compreendi que esta “É altura de se ficar confuso – mesmo aflito – com tanta informação nova. Ainda há muito para aprender” (Bogdan & Bicklen, 1994:123). Além disso, também percebi que “(...) as pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação – investigação que seja prática, dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejem, como instrumento de mudança social” (Bogdan & Bicklen, 1994:292). Sucedendo-se ainda o facto de que a investigação em causa é “(...) um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente” (Bogdan & Bicklen, 1994:293), resolvi assim me envolver e neste estudo e adotei a postura reflexiva que se encontra intrínseca a este tipo de investigação.

Seguindo as “dicas” de Bogdan e Bicklen (1994) em ambos os contextos de estágio procurei agir perante o que defendem “ (...) começa-se a estabelecer a relação, aprendem-se os “cantos à casa”, passa-se a ficar mais à vontade e a trabalhar no sentido de os sujeitos ficarem mais à vontade conosco” (idem, 1994:123). Assim, consegui criar uma boa relação entre toda a equipa e com as crianças em ambos os estágios, o que me ajudou a tornar mais confiante e a por em prática tudo aquilo a que me tinha proposto. Partilhando da perspectiva de Moreira (2007) “ Através do trabalho de campo, o investigador insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar, viver como e com as pessoas objecto de estudo, partilha com elas a quotidianidade, descobre as suas preocupações e suas esperanças, as suas concepções do mundo e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma «visão de dentro» que permite a compreensão” (Moreira, 2007:178) e assim posso afirmar que foram os meus estágios, com partilha de opiniões.

A minha posição como participante observadora, primeiramente permitiu-me observar e agir, interiorizando assim toda a rotina dos contextos, o que me possibilitou ter uma postura mais segura e fez-me sentir parte das equipas pedagógicas em que fui inserida. Contudo, reconheço que a minha posição inicialmente não foi a de participante-observadora (estagiária-investigadora), mas meramente a de estagiária, em que observava com o intuito apenas de aprender, pois só queria absorver o máximo de aprendizagens e criar uma relação empática com todos os que me envolviam. Contudo, apercebi-me que minha posição teria que assumir diferentes percursos, deveria aliar a

uma posição participante (estagiária) uma posição de investigadora (observadora). Deste modo, tentei acima de tudo olhar ao meu redor com um postura de observadora e dar o máximo de uso ao meu bloco de notas.

Por fim, considero salientar o facto de que qualquer investigador deverá estar pronto a “(...) trabalhar com crianças ao colo ou penduradas nas costas, deixar as crianças rabiscar o nosso caderno de apontamentos, (...) devemos estar prontos a lidar com narizes e mãos sujos, a viver a aventura de almoçar na cantina da escola(...) se quisermos aceder às crianças muito pequenas” (Walsh, Tobin e Graue, 2002:1054). Foi a tudo isto com que me deparei quando comecei a assumir o papel de observador-participante, desta forma e segundo Walsh, Tobin e Graue (2002) compreendo que investigador deve acima de tudo estar preparado para o inesperado. Contudo, tendo conhecimento de que a minha forma de olhar e a minha intervenção poderia de certa forma influenciar as recolhas de informação, optei por adotar a justa distância em alguns casos de forma a que os meus sentimentos não interferissem nessa recolha.

Mais uma vez acho importante voltar à ideia inicial de que todas as informações recolhidas expõem a minha forma de olhar e as minhas ideologias, sendo estas duas componentes precisas daquilo que me define como pessoa.

2.5 Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Para esta investigação foi necessário delinear os instrumentos de recolha de informação adequados para conseguir obter as intencionalidades deste estudo, que foram anteriormente mencionadas na introdução. Para a recolha e tratamento de informação estão a ser utilizados vários métodos de forma a alcançar conhecimentos de acordo com o que pretendo estudar. Para isso, mobilizei como instrumentos de recolha de informação: a observação participante, as notas de campo, a fotografia, o inquérito por entrevista e a análise documental. Com a intenção de com a reunião destas fontes de informação conseguir concretizar as intencionalidades do estudo.

Observação

A observação consistiu a fonte essencial de recolha de informação para a realização deste trabalho, emergindo de um modo muito evidente na metodologia nele utilizada.

Fine e Sandstorm (1988), mencionam precisamente a importância da observação participante com crianças:

“O objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes” (Fine e Sandstorm, 1988, in Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1051).

Segundo Hérbert, Goyette e Boutin (1990) a observação participante é uma das técnicas da investigação qualitativa apropriada ao investigador que deseja compreender um meio social, que inicialmente lhe é estranho mas que nele se vai integrar e incluir-se nas atividades das pessoas que nele residem.

Segunda a perspetiva de Esteves (2008) “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008: 87) e assim permite-nos “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (idem: 87).

Desta forma, começo por refletir sobre as minhas observações, que na minha opinião são o testemunho natural, e o mais verdadeiro, da dinâmica dos contextos. Tal como Esteves (2008) refere as observações ajudam a compreender os contextos, assim como, as pessoas que neles se movimentam e as suas interações.

Aliás, compreendi o mais importante na observação é “ver e ouvir com abertura de espírito, (...) sem fazer juízos de valor ou tirar conclusões precipitadas” (Post & Hohmann, 2007: 317). Por isso, tentei que os meus registos de observação

apresentassem factos concretos, sem quaisquer interpretações instantâneas das situações, nem rótulos nos seus participantes.

Evidentemente que pela posição em que me encontrava no terreno (estagiária), o papel de observadora participante ativa foi imperiosamente delimitado devido a estas duas facetas das quais tinha que me “revestir”, como referir anteriormente. Como participante ativa na sala, na pele de uma estagiária, torna-se impossível tomar a postura de um observador participante “verdadeiro”, uma vez que segundo Herbet, Goyette e Boutin (1990) a participação ativa implica que o observador esteja envolvido nos acontecimentos e que os registre após eles terem tido lugar, nem sempre foi possível registar os acontecimentos após o seu sucedido, pois não é fácil desenvolver as atividades e dar atenção a 100% às crianças e registá-las ao mesmo tempo, muitas das notas tiveram que ser registadas posteriormente, o que torna, infelizmente, a minuciosidade do acontecimento mais dificultado de descrever. Além disso, por vezes, também é difícil não fazer de imediato a nossa interpretação da ação, pois a nossa observação depende dos nossos ideais.

Na observação no contexto de creche e tendo em conta que a presença de um adulto e a sua observação pode persuadir a informação, foi minha prioridade adotar o mais cuidadosamente possível, uma posição que permitisse obter um ângulo de visão claro e amplo o suficiente para observar as expressões faciais das crianças, as suas ações e ouvir os seus diálogos ou observar as interações entre os pares, neste caso, com as crianças do contexto de creche. Porém, tornou-se primordial e imprescindível tentar conjugar o fator acima referido com a intenção da estudante não ser nem um obstáculo para as ações das crianças, nem ser demasiado intrusiva.

No contexto de creche, as minhas observações eram registadas *à posteriori*, mas logo que tinha um tempo disponível eram mobilizados para o registo escrito.

No decorrer das observações que foram realizadas, surgiu a necessidade de tornar mais detalhada e profunda a recolha de certas informações e, portanto, definir alguns aspetos orientadores da mesma. Deste modo, foram considerados os seguintes tópicos de observação:

- Observar com quem a criança explora os materiais da sala, referentes à expressão gráfico-plástica – sozinho, com outra criança, em grupo ou com o adulto;

- Descrever o conjunto de ações da criança na exploração dos diferentes materiais;
- Com que frequência as crianças exploravam a área referente à expressão gráfico-plástica.

No contexto de jardim-de-infância os momentos de observação foram mais proveitosos, comparativamente ao contexto de creche, pois consegui tomar uma posição e um maior olhar de observadora em alguns momentos, pois as crianças eram muito autónomas, nesse caso não requeriam tanto a minha intervenção e auxílio nos diversos momentos da rotina e atividades propostas. Contudo, foram definidas metas, de forma a tornar este estudo rico em observações, a base de toda esta investigação.

No decorrer das observações que foram realizadas, surgiu a necessidade de tornar mais detalhada e profunda a recolha de certas informações e, portanto, definir alguns aspetos orientadores da mesma. Deste modo, foram considerados os seguintes tópicos de observação:

- Observar com quem a criança explora os materiais da sala, referentes à expressão gráfico-plástica – sozinho, com outra criança, em grupo ou com o adulto;
- Descrever o conjunto de ações da criança na exploração dos diferentes materiais;
- Com que frequência as crianças exploravam a área referente à expressão gráfico-plástica.

Notas de Campo

Relativamente aos registos estes estão sendo feitos sobretudo sob a forma de notas de campo, com o objetivo de “registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Esteves, 2008: 88).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê experiencia e pensa no decurso da recolha e

refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994: 150).

Para Bogdan e Biklen as notas de campo devem ainda ser detalhadas, precisas e extensivas e adicionalmente o investigador deve registrar “ideias, estratégias reflexões e palpites” (idem: 150).

Além disso, estas devem incidir em dois tipos de registros. O descritivo, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (idem: 152) e o “reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista observador, as suas ideias e preocupações” (idem: 152). É importante que estas notas sejam escritas logo após as observações e que sejam devidamente, na medida em que “um problema com que toda a gente se preocupa é a memória” (idem: 170) que tende a faltar posteriormente. Estas notas devem ser acompanhadas por um cabeçalho com a data, hora, o local da observação, o nome do observador e do sujeito observado.

Como já referia anteriormente, na minha perspetiva de investigadora/estagiária este procedimento de recolha nem sempre foi fácil. Tal como mencionei, por vezes não foi possível registar as ações quando estas ocorrem; às vezes, por me parecer uma atitude desajustada da minha parte e até inapropriada, principalmente quando me encontro a interagir com as crianças.

Fotografia

Os registos fotográficos facultam “fortes dados descritivos, [que] são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994: 183).

A facilidade de tirar fotografias nos dias que decorrem, permite registar momentos cruciais para o desenvolvimento do estudo, que irão complementar as observações e as notas de campo registadas no decorrer do estágio. Todavia, para conseguirmos utilizar a fotografia “[...] temos de a colocar no contexto próprio e compreender o que ela é capaz de nos dizer antes de extrairmos informação e compreensão” (Fox & Lawrence, 1988, in Bogdan & Biklen, 1994: 185).

Como já foi referido, as fotografias auxiliaram bastante na reformulação posterior dos registos, pois é “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biken, 1994:189).

Inquérito

“Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas[...]”(Bogdan & Biklen, 1994:134)

Como investigadora, além da observação, é necessário que compreenda todos os fatores implícitos nas ações, principalmente aqueles que estão diretamente ligados aos intervenientes. Assim, para além da observação e das notas de campo relativas às ações, importa também procurar recolher junto das educadoras informações mais centradas nas suas características, opiniões e conceções, particularmente, através de um inquérito por entrevista.

Segundo Hérbert, Goyette e Boutin (1990) a técnica da entrevista é não só vantajosa e complementar à observação participante, mas também essencial quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.

Por isso, torna-se indispensável realizar uma entrevista às educadoras com questões abertas, sobre o tema em estudo. De forma a permitir que as educadoras expressem as suas opiniões e defendam os seus ideais abertamente. Esse inquérito assumiu a forma de um questionário escrito, enviado por correio electrónico com as seguintes questões:

- O que pensa da expressão gráfico-plástica na educação de infância?
- Quais as dinâmicas utilizadas, na sua sala, na realização das atividades de expressão gráfico-plástica?
- Quais as finalidades inerentes às atividades de expressão gráfico-plástica realizadas na sua sala?

De forma a facilitar o processo, as educadoras enviaram, as suas respostas pelo mesmo meio.

Contudo, presentemente considero que a utilização deste meio não foi a melhor, pois além de não ter obtido a resposta de uma das educadoras, tive que enviar várias mensagens até receber uma resposta. Algo que atrasou imenso e dificultou todo o meu trabalho, porém, compreendo que as educadoras não tenham tanta disponibilidade como a desejada e sei que ambas tentaram auxiliar o melhor que podiam.

Análise documental

A análise documental é utilizada para a triangulação de dados, possuindo assim uma função de complementaridade na investigação (Hébert, Goyette & Boutin, 1990: 144). Este instrumento apresenta uma função complementar na investigação, servindo para fazer um paralelismo dos dados obtidos com outros instrumentos.

Os documentos analisados podem ter duas fontes diferentes: primária e secundária: “As fontes primárias são aquelas que surgem durante o período de investigação [...]” (Bell, 1993: 101). As fontes secundárias dizem respeito às “[...]interpretações dos acontecimentos desse período baseadas nas fontes primárias [...]”(Bell, 1993: 101).

A análise documental pode ser usada de diferentes formas: pode servir para complementar as informações adquiridas através de outras formas de pesquisa ou pode ser o método central da investigação, ou seja, os documentos são estudados com o objetivo de extrair de lá conclusões (Bell, 1993).

Neste estudo, a análise documental foi utilizada para vários efeitos, para analisar os desenhos livres das crianças, através de notas escrita com o intuito de verificar se existe alguma evolução dos desenhos durante o período de estágio. Além disso foram também consultados documentos institucionais, tais como o Projeto Pedagógico de Sala de Creche, e o Projeto Pedagógico de sala do jardim-de-infância.

3.6 Processo de Tratamento e Análise das Informações Recolhidas

Depois de traçar o cerne de todo o Projeto de Investigação, principalmente, quanto ao quadro teórico e quanto ao quadro metodológico, é ainda importante referirmos como pretendo tratar toda esta informação, utilizando-a em um modo proveito, para que alcance os meus objectivos, e essencialmente, para que este Projeto faça sentido, segundo o que é pretendido.

Segundo Bogdan e Biklen (1994)

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático (...) de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994: 205).

Ao fazer uma retrospectiva desde as primeiras componentes para a realização deste projeto apercebi-me de que, no início da investigação, receava que me perdesse na análise da informação. Amedrontou-me o facto de a exaustiva procura de materiais de informação pudesse comprometer a análise e, sobretudo, que o meu projeto perdesse coerência. Seguindo novamente as ideias de Bogdan e Biklen (1994), tal como aconselham, enquanto consultava os registos e outros materiais, colocava constantemente a mesma questão - “o que é que posso fazer com este material para tornar o meu caso mais convincente?” (idem: 298).

Ao “meter mão à obra” apercebi-me de que as informações recolhidas eram de grande dimensão, sendo necessário para este estudo proceder à sua redução. O processo de redução é caracterizado por um processo “de seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação” de todo o material recolhido (Miles & Huberman,

1984, in Hébert, Goyette & Boutin, 1990: 109), para que, se obtenha assim a informação estritamente necessária.

Analisar e interpretar informações empíricas é um processo muito ambíguo, moroso e reflexivo, que decorre do aperfeiçoamento e desenvolvimento. Para tal, e segundo Afonso, “o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objetivos de pesquisas, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto” (Afonso, 2005: 118).

Miles e Huberman (1984) referem a construção de um modelo interativo, e que consiste na descrição da análise dos dados em três passos, sendo então primeiramente a redução dos dados, a apresentação dos mesmos, e para finalizar, a interpretação ou verificação das conclusões obtidas.

Tendo em conta que o presente Projeto de Investigação, não pretende o desenvolvimento de teoria, mas sim sendo uma análise de conteúdo, maioritariamente, baseada nas informações recolhidas nas entrevistas, notas de campo e análise documental. O objetivo desta análise de conteúdo é: “A finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (Bardin, 1988: 104). Desta forma, a análise de conteúdo é entendida como “ (...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (idem: 38). Podes afirmar assim que a análise de conteúdo utilizada neste estudo é holística, não categorial. A sua finalidade é a de fazer emergir sentidos globais relativamente às conceções das educadoras sobre o objeto de estudo.

Após a recolha de toda a informação conseguida, foi necessária selecionar e reduzir toda a informação, para isso foi necessário e importante efetuar uma organização de todo o material, através da construção de tópicos “(...) de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994: 221).

Não se pode considerar a existência de uma forma única de realizar a análise, porém, existem algumas regras que não podem ser contornadas, pois, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1988: 31).

Como já foi referido anteriormente, realizei um inquérito composto por uma três questões de resposta aberta, cujas educadoras puderam responder por escrito, como tal, evitei o processo moroso de transcrever as respostas, por outro lado, não tive a oportunidade de observar as expressões das educadoras face ao diálogo e a questão realizada.

Numa fase após o inquérito, foi indispensável realizar algumas leituras das respostas. Esta segundo Bardin (1988) é uma “leitura flutuante”, no qual se inicia o processo de categorização, se salientam e definem algumas ideias relevantes que vão ao encontro do objetivo do estudo, realizando assim uma seleção da informação.

Todavia, não tive a oportunidade de identificar similaridades e diferenças colocando em paralelo os dois discursos em todas as questões, uma vez que só consegui obter a resposta ao inquérito completo da educadora de jardim de infância e da educadora de creche apenas obtive a resposta à segunda questão do inquérito. Como tal, não foi possível realizar uma análise de conteúdo muito aprofundada como a desejada.

Tal como tenho vindo a mencionar, e com base nas particularidades da investigação qualitativa, pretende-se analisar as informações e forma a o contributo final, uma reflexão, inferida, e adequadamente fundamentada, sobre os aspectos que serão abordados. Na análise realizada pretende-se compreender e refletir sobre o que observei, sobre o que registei e sobre as leituras que fiz. Segundo este panorama, requerer-se uma análise não de forma austera, mas sim analisar outros sentidos que podem ser dados à informação. Bardin (1988) considera que “Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (Bardin, 1988: 41).

Capítulo III: Apresentação da descrição e interpretação da intervenção

3.1 Narrativa descritiva/interpretativa da intervenção

É neste capítulo que exponho a minha interpretação da intervenção, nos dois contextos em que estagiei, certamente que diverge da interpretação que outro investigador possa fazer, pois ao interpretar estou a “convocar [as minhas] crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias” (Formosinho, 2007:5), ou seja, esta interpretação reflete a minha praxis.

Após a escolha dos instrumentos e procedimentos de investigação e o modo como observei e vivi as práticas dos dois contextos, tentei interpretar e descrever as concepções subjacentes nestes dois contexto distintos, elucidando-as, sempre que possível, com informações que recolhi durante os respetivos estágios.

No presente capítulo começo por refletir sobre os factos que observei no quotidiano dos dois contextos em estudo e, de seguida, tentarei refletir sobre os saberes e concepções das educadoras cooperantes, tendo em conta as suas respostas ao meu questionário.

3.1.1 O quotidiano dos contextos

Desde cedo, que estava consciente de que precisava de me envolver e “viver” nos contextos de estágio, bem como nos seus problemas, mesmo quando a minha primeira visão era a de uma postura de estagiária. Quando mais tarde me apercebi de que tinha que tomar uma postura mais ativa e interveniente de forma a me colocar numa postura de a observadora-participante senti, mais ainda, a necessidade de me envolver nos problemas dos contextos, de forma a compreender e refletir sobre os mesmo, para que pudesse contribuir e interagir rumo a uma melhoria desses problemas.

Através das observações que realizei do quotidiano dos contextos, emergiram várias situações problemáticas, que me levaram a refletir. Com isto, não quer dizer que me tenha apercebido de todas as situações sozinha, pois tenho consciência que muitas surgiram nos momentos de reflexão conjuntas com as educadoras cooperantes. De facto, reconheço a importância que esses momentos tiveram ao longo das minhas experiências de estágio. As reflexões conjuntas têm, indiscutivelmente, uma enorme

relevância para a consolidação da prática. Na verdade, sinto que esses momentos de partilha de incertezas, práticas e emoções me proporcionaram delinear as linhas de estrutura do meu currículo, tornando a minha intervenção cada vez mais ciente e, naturalmente, mais consistente.

3.1.1.1 Contexto de estudo para a primeira infância

Uma das situações que teve especial interesse no delinear da temática deste trabalho teve lugar no contexto para a primeira infância, na sala polivalente, no momento do acolhimento. Algumas crianças encontravam-se já a brincar e a explorar o espaço. A criança chegou com a mãe cumprimentou os adultos que estavam presentes no espaço (estagiária, educadora e auxiliar), depois de cumprimentar a auxiliar a criança pediu-lhe se poderia fazer um desenho. A auxiliar dirigiu-se à sala onde se encontram os materiais e trouxe varias folhas e lápis de cor. Colocou os materiais à disposição da criança numa mesa de forma a que a criança os pudesse explorar. Imediatamente se aproximam duas crianças que se interessaram pelo material e acabaram por ingressaram na exploração. As crianças exploraram vários lápis de cor que tomaram vários sentidos e direções sem intenção, mas não se verificou a intenção de representação nos seus desenhos. Esta observação, foi realmente a base para a intenção de compreender o sentido desta experiência para as crianças, pelo facto de ter interpretado um interesse distinto, comparativamente aos outros materiais da sala, nomeadamente os brinquedos a que têm mais acesso.

Como referi as reflexões conjuntas com as educadoras foram essenciais, e foi numa dessas reflexões que questionei a intencionalidade de espaço educativo, principalmente a organização do material da *Área da Expressão Plástica*. Na verdade, quando me apercebi desta situação, de que não havia material ao alcance das crianças questionei a educadora sobre o assunto. A educadora justificou-se mencionado que não tinha pensado que isso pudesse influenciar a escolha desta área por parte das crianças.

A educadora cooperante compreendeu a minha crítica e questionámos ambas a organização do espaço, uma vez que as crianças nesta faixa etária encontram-se numa fase de exploração e de desenvolvimento da sua autonomia. Segundo a educadora,

teríamos de perceber se o facto de colocar os materiais ao alcance das crianças iria influenciar a eleição desta área pelas crianças. Assim, sugeri que se experimentasse colocar o material à disposição das crianças. A educadora concordou e garantiu-me que ficaria atenta a esta situação e que iria proceder a modificações do espaço, convidando-me a participar.

Outra situação impulsionadora da escolha desta temática foi a envolvimento das crianças com a digitinta e a sua preparação. Foi uma proposta da minha iniciativa, com o intuito de explorar um conjunto de materiais com propriedades físicas diferentes, através da experiência sensorial. Para a formação da digitinta foi necessário: água, farinha e tintas.

Ao longo do desenvolvimento da atividade procurámos contribuir para o desenvolvimento da capacidade de exploração livre. Inicialmente, pudemos observar diferentes reações das crianças face aos materiais, por exemplo o José explorou, primeiramente, a farinha sem qualquer tipo de problema. Espalhou e misturou-a com a água livremente por todo o seu espaço. Quando se juntou a tinta continuou a explorar e a misturar com a tinta e a farinha em movimentos livres e amplos, com facilidade.

Já a Joana quando começou a misturar a farinha com a água e esta começou a colar-se aos seus dedos, começou a esfregar a mão uma na outra para conseguir tirar a farinha, mostrando-se incomodada, mas não deixou de realizar as misturas e explorar. Por fim, quando já tinha a mistura pronta realizou o seu desenho espontaneamente.

Outras crianças mostraram sentir-se incomodadas com a digitinta nas mãos. Exploraram a digitinta e realizaram o desenho mas com algum desconforto. Não se notou a exploração livre e aberta, com movimentos amplos. Algumas tocavam na mistura e realizaram o seu pintura, apenas com as pontas dos dedos. Mostraram estar a gostar da atividade mas muito incomodadas com a mistura nas suas mãos.

Estas diferentes reações das crianças levam-nos a pensar que de facto as crianças misturavam as diferentes substâncias porque gostavam de ver as modificações que estavam a ocorrer, ou seja, as crianças desenvolveram a sua ação com intencionalidade, não se tratando por isso de simples exploração. Por outro lado, também nos parece que houve por parte das crianças uma reflexão sobre a sua própria ação, uma vez que as

crianças misturavam as substâncias, obtinham diferenças na mistura e quando paravam e observavam viam que não estavam a ocorrer mais modificações e voltavam a misturar, sendo que algumas crianças com as mãos “roubavam” a digitinta dos colegas do lado que por vezes era de outras cores e misturavam com as suas.

Através da minha observação, inferi que estas experiências se revelaram cativantes e envolventes, por permitirem uma exploração livre e criativa de cada criança. O intuito foi fomentar uma exploração aberta, sem interferir na interação das crianças com a digitinta, observando a forma como se apropriaram dela e os sentidos que lhe atribuíam.

Outra situação que suscitou bastante interesse neste projeto foi a envolvência das crianças com o pano que designámos por *paraquedas* e toda a sua exploração. Foi uma proposta da minha iniciativa, com intuito de explorar um conjunto de materiais com propriedades físicas distintas.

Achei que seria apenas relevante referir o processo de “dar cor” ao *paraquedas*, pois é atividade que esteve relacionada com a temática em estudo.

Dadas as circunstâncias de ter que optar por uma forma económica para colorir o tecido, considerei que seria mais interessante serem as crianças a colori-lo. Infelizmente, acabou por se tornar numa forma menos rica do que o que eu esperava, tendo que me restringir aos materiais existentes e assim preferi utilizar as mãos das crianças como carimbos para colorir o *paraquedas* de modo a que pudessem explorar a tinta, que era um pouco diferente da tinta a que estão habituadas, e de forma a que pudessem senti-la nas suas mãos, explorando as texturas da tinta e do tecido. Simultaneamente, foi dada a ênfase à utilização de algo pertencente à criança, neste caso a sua mão, para assim valorizar ainda mais a criança.

Durante esta atividade existiram acontecimentos que me surpreenderam. Por exemplo, esperava que ao pintar as mãos às crianças para que estas as carimbassem no *paraquedas* algumas rejeitassem, mas tal não acontece. Algumas crianças diziam que fazia cocegas, e em algumas partes mais sensíveis das mãos e fechavam-nas. A primeira que carimbou uma das mãos, sobrepondo a outra para fazer pressão.

Outro aspeto muito curioso e que aconteceu com todas as crianças foi quando levantavam a mão do *paraquedas* e viam lá a sua mão desenhada olhavam para a mão. Gostava de tentar entende o porquê, penso que talvez fosse para verificar se a tinta tinha passado toda para o *paraquedas*, e eventualmente para se assegurarem da imagem da própria mão.

No dia seguinte, depois de a tinta ter secado, para mostrar às crianças o resultado da carimbagem das suas mãos no *paraquedas*, solicitei que fizéssemos uma roda. Neste momento só ainda estavam presentes nove crianças, destas nove crianças só o menino recém chegado é que não quis juntar-se a nós para fazer a roda. Depois da roda feita e todas sentadas estiquei o *paraquedas*. As crianças adoraram ver as suas mãos e quiseram saber quais eram as delas. De facto as crianças manifestaram interesse em identificar a impressão das mãos umas das outras.

A escolha desta minha exploração teve especial atenção às características do grupo, de forma a proporcionar uma experiência diferente a estas crianças, uma vez que o

“envolvimento com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretarem o mundo. As explorações e interações exercitam e fortalecem as sinapses que irão utilizar para o resto das suas vidas. Todas as experiências sejam elas positivas ou negativas que as crianças estabelecem com o meio irão influenciar o modo como o circuito eléctrico se programa no cérebro na idade adulta” (Post & Hohmann, 2011: 25).

Ao articular a teoria com a prática e com as observações realizadas durante o estágio achei que seria estimulante dar às crianças a oportunidade de explorarem um objeto de grande dimensão e de onde pudesse resultar diversas situações espontâneas, uma vez que pretendia que fossem as crianças por elas próprias a explorar o *paraquedas*. Outra razão que me levou a eleger esta atividade foi o facto de as crianças nestas idades mostrarem um grande interesse em “explorar materiais macios e moles, objetos fáceis de agarrar, materiais que sujem (...)” (Post & Hohmann, 2011:25).

Através destas observações e propostas no âmbito da primeira infância, senti que estas se revelaram aprendizagens significantes para mim, por exemplo quando propomos novas experiências às crianças, por vezes, é necessário relançar a atividade, de forma a chegar às crianças, desafiá-las e envolvê-las no processo de exploração. No fundo estas aprendizagens baseiam-se na criação de estratégias que consigam despertar o interesse das crianças; contudo, ao mesmo tempo devemos ter o cuidado de não nos tornarmos intrusivos na exploração das crianças.

Da minha observação posso inferir que estas atividades suscitaram de facto um interesse diferente das atividades convencionais a que as crianças estão habituadas, por convidarem a uma exploração diferente, o que nos leva a crer que as atividades de expressão gráfico-plástica devem ser organizadas de forma a potenciar experiências criativas, diversificadas e enriquecedoras, descobertas pelas próprias crianças.

3.1.1.2 Contexto de estudo para a segunda infância

No contexto da segunda infância, foram também realizadas algumas intervenções, no sentido de diversificar as atividades no espaço das expressões, uma vez que, segundo as minhas observações, constatei que o trabalho realizado era, muitas das vezes, colorir livros de pintura e desenhos livres e era uma área pouco escolhida pelas crianças.

Uma das intervenções consistiu em realizar um conjunto de atividades sobre Matisse, as propostas de atividades emergiram da abordagem às figuras geométricas que as crianças se encontravam a trabalhar.

Comecei por apresentar Matisse através de um fantoche, uma vez que os fantoches não são apenas uma divertimento infantil, tendo o seu uso uma intencionalidade pedagógica e educativa, pois, a meu ver, são uma excelente escolha para contar histórias às crianças e cativar a sua atenção.

Em seguida, as crianças que mostraram interesse exploraram um pouco os quadros do pintor que lhes apresentei, comentaram o que viam em cada um dos quadros e as formas geométricas presentes. Após esta pequena apresentação e exploração dos

quadros surgiu a ideia de vermos qual era o que as crianças mais gostavam, pois durante a apresentação apercebi-me de que duas crianças estavam a dialogar sobre o que gostavam mais. Então para saber quais os quadros preferidos decidi realizar com as crianças um gráfico de barras. Desta forma, consegui obter um dialogo em torno do sentido estético das crianças para além de trabalhar a matemática.

De seguida, após a apreciação dos quadros sugeri às crianças que criassem os seus próprios quadros e que mobilizassem as técnicas utilizadas por este pintor *fauvista*, assim como técnicas impressionistas que já tinham sido apresentadas, por exemplo o *pontillismo* e o desenho por recorte. O *pontillismo* as crianças conseguiram facilmente identificar, dizendo que era com pontinhos, mas o *desenho com tesoura* não (cf. Anexos V). Como previa que acontecesse, levei um dos quadro já “desmontado” e assim observámos o que seria necessário para a realização de um quadro utilizando esta técnica e como é que Matisse o construiu. As crianças ficaram fascinadas ao ver-me reconstruir o quadro e participaram na atividade.

Depois de chegarmos à conclusão que era necessário: uma folha preta, uma azul uma amarela, tesoura e cola, para realizar um quadro com a técnica do pintor sugeri ao grupo fazer uma produção com as técnicas propostas. Primeiramente, realizámos a técnica do pontilhismo e no dia seguinte a do *desenho com tesoura* (cf. Anexo VI e VIII).

As crianças que aderiram à proposta não foram as mesmas no mesmo dia, o que revelou o interesse destas sua pela técnica preferida. Algumas crianças surpreenderam-me pois raramente escolhiam a área das artes e nesses dias escolheram-na, mostrando empenho e motivação na construção dos seus quadros.

O *pontillismo* foi realizado com canetas e uma folha branca. Algumas crianças, primeiramente, desenharam só pontos e depois aperceberam-se que podiam construir desenhos com os pontos, o que foi bastante interessante revelando as suas evoluções na utilização das técnicas. Houve até o interesse de uma criança em utilizar a técnica do *pontillismo* numa pintura no caderno de desenhos já feitos para colorir.

Para realizar a técnica do *desenho com tesoura* dei às crianças três folhas, uma A4, para base da obra, e duas folhas A5 para desenharem e seguidamente recortarem. As crianças escolheram três cores e pintaram as folhas cada uma de sua cor com lápis de cera. Depois das três folhas pintadas desenharam nas duas folhas A5 e de seguida recortaram os seus desenhos e colaram-nos na folha base, de forma a construir a sua obra.

O resultado final de ambas as atividades foi muito interessante, pois foi muito relevante a observação dos trabalhos, umas crianças tentaram reproduzir os quadros do pintor outras fizeram o seu próprio quadro, através da sua imaginação e criatividade.

Senti que esta atividade tinha sido apelativa e que as crianças tinham gostado de trabalhar estas técnicas, mais ainda, passados alguns dias, uma das crianças veio ter comigo e disse-me que em casa também tinha realizado desenhos com estas técnicas.

Na minha opinião é muito importante trabalhar obras de arte nas instituições educativas, de forma a permitir às crianças desenvolver as suas capacidades gráfico-plásticas. Infelizmente, o acesso a muitas obras de arte requer gastos de dinheiro e muitas crianças não têm a possibilidade de visitar museus e galerias de arte, por isso penso que a instituição educativa deve ter a preocupação e tentar de alguma forma dar a conhecer o mais possível de obras de arte às crianças. Segundo Godinho e Brito (2010) devemos “valorizar e dar a conhecer objetos artísticos às crianças, de modo a que estas aprendam a apreciar e valorizar as conquistas culturais e patrimoniais do ser humano de forma abrangente” (Godinho & Brito, 2010:99).

Outra forma que poderia ter trabalhado esta atividade seria com diversos tipos de papéis, também teria sido interessante e juntamente podia explorar as diferentes texturas dos papéis.

Como observei o interesse das crianças em saber coisas sobre França, decidi propor uma tarefa para realizarem com os pais. Uma pesquisa sobre o país do pintor Matisse. Cada criança apresentou o seu trabalho sempre com a ajuda dos adultos da sala e também com a interação dos amigos.

Explorámos intensivamente os trabalhos das crianças. Ao fazê-lo constatei que as crianças se sentiram valorizadas, pois na minha opinião é importante valorizar os

seus trabalho e tomar consciência do que elas tinham para transmitir e dar a conhecer aos amigos. Considerei muito rico o facto de terem sido as crianças a apresentar os seus trabalhos.

Em torno deste projeto realizamos diversas atividades tais como culinária francesa, onde foi trabalhada a Matemática e o Conhecimento do Mundo.

Através deste conjunto de atividades consegui perceber a ligação que existe entre a área da expressão gráfico-plástica e as outras áreas de conteúdo. Uma vez que dei início à atividade com o objetivo de a explorar mais no sentido da expressão gráfico-plástica, através dos quadros do Matisse e acabei por explorar todas as áreas de conteúdo em volta do mesmo tema: Matisse.

Uma outra situação que me fez querer apostar neste projeto foi quando duas crianças se encontravam na área das expressões e uma delas fez uma flor no desenho da outra criança. A cooperação que existiu naquele momento fez-me refletir sobre as relações sociais que ocorrem no decorrer das atividades de expressão gráfico-plástica e a importância que esta tem para criar uma relação afetiva com o outro, de cooperação, de respeito, de saber esperar pela sua vez quando o outro está a utilizar uma cor que se quer, por exemplo.

Outra situação que me suscitou bastante interesse neste projeto foi a minha observação relativamente ao apoio do adulto perante os desenhos das crianças. Comecei a observar-me a mim mesma, às auxiliares e educadora cooperante nestes momentos, pois muitas vezes surgiam conversas muito interessantes e que me faziam questionar se eram ou não adequadas. Tal como cheguei a referir no meu bloco de notas:

Às vezes dou por mim própria a comparar os desenhos das crianças com um amigo, por exemplo: “Olha lá para o Alexandre, observa o rosto dele. E agora olha para o teu desenho, não lhe falta nada?” Seria esta minha intervenção adequada?

Nota de campo, 6 de maio de 2013

Será que devíamos questionar as crianças em relação aos seus desenhos? Será que as devíamos alertar para o esquecimento de algum detalhe importante nas suas

produções? Várias vezes ouvi comentários como: “então e os braços?”; “ah coitadinha, não tem mãos!”; “não falta nada no teu desenho?”. Estas perguntas colocadas às crianças levaram-me a refletir e a querer saber se seria adequado fazer certos comentários relativamente às produções das crianças e qual seria a melhor forma de os fazer.

3.2 As concepções das educadoras cooperantes

Ao questionar as educadoras cooperantes sobre as suas concepções, tive como intuito compreender a sua forma de pensar sobre a expressão gráfico-plástica, assim como as modalidades que utilizam para potenciar essas atividades na sua prática.

A primeira questão colocada: *O que pensa da expressão gráfico-plástica na educação de infância?*

Análise da resposta da “educadora de jardim de infância”¹:

Ao analisar a resposta da educadora de jardim de infância (cf. Anexo VII), constatei que para si a expressão gráfico-plástica na educação de infância é “essencial ao desenvolvimento da criança” (Ed. II). Segundo a mesma educadora, a expressão gráfico-plástica permite à criança “relacionar as suas produções artísticas com os diferentes contextos em que está inserida, é uma forma de expressão do seu pensamento e emoções, desenvolve o sentido estético, a imaginação e a criatividade, sendo a sua primeira forma de escrita”(idem).

Através destes dois excertos, conseguimos compreender quais são algumas das concepções da educadora, relativamente à expressão gráfico-plástica. As referências da educadora são concordantes com o que expressei na parte teórica. A educadora parece partilhar a mesma posição de Lowenfeld (1977). Tal como referi no enquadramento teórico, o autor defende que o desenho contribui para o desenvolvimento da criança e através deste a criança desenvolve a capacidade de se expressar, de representar o que sente ou vê e ao mesmo tempo desenvolve, igualmente, a sua criatividade. Além disso a

¹ Só a educadora de jardim de infância se prestou a responder a esta questão.

educadora dá relevância a aspectos coincidentes com as concepções de Vygotsky (1988) e Lurçat (1980) referido por Cerezo (1997), que destacam a importância do desenho no que diz respeito à percepção da possibilidade de representar graficamente algo, a qual configura o desenho como precursor da escrita.

Através desta concepção da educadora de jardim de infância, é possível perceber que para si o ato de desenhar constitui uma atividade integradora, que promove as interações do ver, do pensar, do fazer e concede uniformidade aos domínios: perceptivo, cognitivo, afectivo e motor. Tal como afirma Sousa (2003b) “o desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem presentes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social)” (Sousa, 2003b:199).

Ao referir que a expressão gráfico-plástica “é uma forma de expressão do seu pensamento e emoções” (Ed. II), a educadora vai ao encontro de Derdyk (1989) que afirma que o desenho é uma ferramenta para os adultos interpretarem o pensamento da criança, visto ser o resultado do que a criança vê, pensa e imagina.

A segunda questão colocada: *Quais as dinâmicas utilizadas, na sua sala, na realização das atividades de expressão gráfico-plástica?*

Análise da resposta da “educadora de creche” e da “educadora de jardim de infância”:

Um aspeto relevante a salientar, referido pelas educadoras, remete para a importância da organização dos espaços e materiais numa sala e a influência que estes assumem nas explorações realizadas pelas crianças. Ao analisar as duas respostas das educadoras podemos concluir que ambas conferem um significativo interesse à organização do espaço. Segundo a educadora do jardim de infância o espaço é “um fator muito importante” (Ed. II), assim como o modo da organização das áreas da arte. Também a educadora da creche refere que na sua sala “existe uma área destinada à

atividade de expressão plástica” (Ed. Cr.). Além disso, ambas partilham a mesma opinião de que o material e os utensílios devem estar organizados “de modo a garantir um maior controlo e autonomia por parte das crianças nessas atividades” (Ed. II.). A par disso, a educadora de creche refere que “as diversas possibilidades [de atividades desta área] são dadas a conhecer à criança (pintura, desenho, recorte, rasgagem, colagem, modelagem, etc..) para que a criança possa tornar-se autónoma e criativa e poder desenvolver as suas atividades” (Ed. Cr.).

Creio que as duas educadoras consideram que “o espaço na educação constitui uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 1992: 120).

Segundo os segmentos apresentados, das respostas das educadoras, interpretei que o que as crianças podem fazer e aprender é, de certa forma, condicionado pelo espaço e material que têm ao seu dispor. Torna-se portanto, de uma grande importância facultar às crianças um espaço bem organizado e com materiais diversificados, selecionados tendo em conta o seu potencial pedagógico e com o objectivo de alcançar os interesses do grupo, ao mesmo tempo que lhes vai proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento do sentido de responsabilidade, autonomia, partilha e organização. Através da minha observação em ambos os estágios, mas principalmente no de II, constatei que existe uma preocupação pela organização dos espaços e materiais, uma vez que ocorreram algumas alterações, como a modificação das áreas e criação de novas áreas.

Em ambos os contextos, segundo as educadoras “são apresentadas propostas desafiantes e diferentes do dia a dia” (Ed. Cr.). No contexto de jardim de infância “as dinâmicas dependem da temática e dos objetivos que se pretende atingir e traduzem-se por partilhas em grande grupo, jogos de exploração, propostas de atividades, etc” (Ed. II.).

Apesar de nenhuma educadora referir, através da minha observação durante os estágios pude constatar que as atividades de expressão gráfico-plástica muitas das vezes surgem de forma livre, mas também existem atividades com temas, dependendo do assunto/tema tratado na sala. As atividades surgem por iniciativa das crianças ou por

iniciativa e motivação da educadora. Verifiquei também que a expressão gráfico-plástica, nestas salas, decorre tanto em grande grupo, pequeno grupo, a pares ou até mesmo individualmente, dependendo do contexto que a desencadeia.

Pude constatar também que no jardim de infância a expressão gráfico-plástica é muito trabalhada, nas atividades comemorativas, quer diariamente nas atividades livres, em que as crianças tem a liberdade de usufruir dos diversos materiais à sua disposição, não havendo condicionalismos. Na creche o mesmo se verifica, apenas não se encontram materiais à disposição das crianças, de forma a que a sua utilização seja autónoma, as crianças necessitam de pedir à educadora ou às auxiliares os materiais que pertencem.

A taceria questão colocada: *Quais as finalidades inerentes às atividades de expressão gráfico-plástica realizadas na sua sala?*

Análise da resposta da “educadora de jardim de infância”²:

No que diz respeito às finalidades inerentes às atividades de expressão gráfico-plástica, a educadora de jardim-de-infância afirma que tem objetivos que pretende atingir tendo por “base as orientações do ministério da educação relativamente a essa área de conteúdo e às necessidades que observo no grupo de crianças” (Ed. JI.), mas para si o mais “importante nem sempre é o trabalho final, mas sim o processo e os resultados em termos de desenvolvimento da autoestima da criança” (Ed. JI.).

Esta conceção reporta-nos para a importância de todo o processo das produções das crianças, ou seja, remete-nos para tudo o que está por “de trás” da produção da criança. Aqui depreendemos, mais um vez, que a educadora privilegia a importância do material disposto às crianças, a organização do espaço, que foi mencionada anteriormente. Através da resposta à primeira pergunta colocada à educadora, e anteriormente analisada, podemos interligá-la com o processo de realização da

² Só a educadora de jardim de infância se prestou a responder a esta questão.

produção, a exteriorização do pensamento, a expressão das emoções das crianças e todas as outras capacidades que a expressão gráfico-plástica desenvolve na criança mencionadas pela educadora: “desenvolve o sentido estético, a imaginação e a criatividade, sendo a sua primeira forma de escrita” (Ed. II.).

Pela conceção da educadora, é possível perceber que na sua sala os elementos da equipa partilham a responsabilidade de promover a autoestima da criança. Para isso, a educadora revela utilizar “estratégias”, como por exemplo o “rever das atividades, brincadeiras e produções que as crianças realizaram” (Ed. II.). Além disso sempre que possível a educadora preocupa-se em pedir às crianças para apresentarem os seus projetos ao grupo.

A utilização do desenho como forma de comunicação parece ser então privilegiada, pois ao rever as atividades a educadora explora “o que fizeram, com quem, se gostaram, etc.” (Ed. II.).

Quando a educadora refere que pretende “que a criança aprenda a trabalhar em grupo ao partilhar os materiais por exemplo e que se responsabilize pela limpeza e arrumação do seu local de trabalho” (Ed. II.), sou levada a crer que existe uma preocupação para que se desenvolvam ocasiões em que as crianças possam aprender umas com as outras, promovendo desta forma a interajuda entre pares e portanto, uma atmosfera de aprendizagem cooperativa. Pelo seu discurso podemos também discernir que a educadora compreende a relevância do estabelecimento de vínculos da criança com os outros, quer sejam os adultos, quer sejam os seus pares, como promotor da aprendizagem e em particular da aprendizagem social.

Outro aspecto importante a destacar no discurso da educadora é a existência de uma dualidade relativamente ao apoio do adulto no processo de aprendizagem da criança, quando menciona que tenta que “a criança reconheça que é mais capaz de fazer produções de expressão do que muitas vezes pensa, através de incentivos, estímulos e reconhecimento pessoal” (Ed. II). Prosseguindo, a educadora acrescenta: “Pretendo também que a criança crie gosto pelo que faz e se desafie a si própria, assim como desenvolva a sua capacidade de criatividade, imaginação, raciocínio, análise, decisão, sentido estético e crítico” (Ed. II). No seu discurso parece que para esta educadora, o

papel do adulto é um fator muito importante na aprendizagem da criança. Pela minha interpretação das observações no contexto empírico, estou segura de que a educadora considera que a intervenção do educador é essencial em certos momentos e a sua intervenção passará pela observação, apoio, estímulo e diálogo constante. A postura da educadora que tive a oportunidade de observar nos momentos de atividades de expressão gráfico-plástica foi no sentido de apoiar as crianças nas suas criações, elogiando-as, auxiliando-as na exploração de materiais, com o intuito quer de criar novas produções e quer de auxiliar as crianças a referenciar certos elementos nas produções (braços e pernas na figura humana, por exemplo). Ainda sobre este aspeto, a educadora em conversas informais referiu que não é uma intervenção simples, pois são apenas dois/três adultos na sala para dar auxílio a vinte e cinco crianças, o que não possibilita dar o apoio como gostaria, que fosse benéfico e que proporcionasse o desenvolvimento das crianças.

Um ponto muito importante que referi no enquadramento teórico, referenciado pela educadora é que “através da expressão gráfico-plástica [a educadora explora] todas as outras áreas de conteúdo definidas para o trabalho pedagógico da sala” (Ed. JI.). Tal como tive a oportunidade de analisar e relacionar as diferentes áreas de conteúdo no enquadramento teórico, a partir da expressão gráfico-plástica pode-se partir para todas as áreas curriculares.

Ao apontar este facto a educadora revela ter consciência da interligação de todas as áreas de conteúdo, revelando assim a importância da relação das áreas de conteúdo e as potencialidades da expressão gráfico-plástica no desenvolvimento global da criança, não só por si mas interligado com as outras áreas.

Uma das minhas intencionalidades referia-se ao destino que os adultos dão às produções das crianças, destino esse que para nós se enquadrava na importância que os adultos dão às produções da criança.

3.2.1 Síntese

Esta subsecção constrói uma síntese que articula a análise de conteúdos, as minhas observações, as conversas informais com as educadoras cooperantes e parte das

respostas das educadoras cooperantes ao meu questionário.

Pelos dados referentes às entrevistas, as educadoras não referem que valorizam a exposição dos desenhos na sala. Contudo, tive a oportunidade de ver várias exposições de alguns desenhos das crianças em ambas as salas de forma a valorizar o trabalho das crianças e ao mesmo tempo mostrá-lo à comunidade educativa e aos familiares. Além disso em ambos os contextos cada criança possui uma capa/dossier onde são guardadas todas as suas produções.

A avaliação da evolução das produções gráficas das crianças também não foi referida por nenhuma educadora. Embora em ambos os contextos as produções das crianças sejam utilizadas como instrumento de avaliação do desenvolvimento da criança, embora não contemplem nessa avaliação aspetos de carácter sistemático tais como as etapas ou níveis de evolução do desenho frisados por diferentes autores tais como Brittain e Lowenfeld.

Apesar de reconhecerem a importância da análise do desenho, as educadoras cooperantes mencionam que não observam as produções da forma mais adequada, fazem-no de uma forma espontânea e pouco explorada.

As informações e as interpretações apresentadas permitem-nos concluir que os adultos responsáveis pela educação das crianças que participaram neste estudo estão bem cientes da importância da expressão gráfico-plástica no desenvolvimento das crianças, o que é comprovado quer pela atenção dispensada às atividades, quer pelo facto de considerarem que as produções gráfico-plásticas permitem conhecer e compreender melhor as crianças.

Na globalidade da interpretação da análise das respostas ao inquérito e das notas de campo, posso concluir que a expressão gráfica adquire para as educadoras uma significativa importância na medida em que reconhecem o impacto no desenvolvimento da criança e as educadoras dão muita importância ao envolvimento das crianças nessas produções falando com elas sobre as produções, reforçando-as, disponibilizando materiais e expondo as suas produções.

Capítulo IV:

Considerações

Globais

A ponto de concluir o Relatório de Projecto de Investigação, após analisar o trajeto que realizei, surgem, por fim, as considerações finais, nas quais senti a necessidade de refletir sobre o decorrer do próprio estudo sobre a expressão gráfico-plástica, bem como as limitações sentidas e, nomeadamente, os contributos que este estudo teve para mim em termos pessoais e profissionais.

É relevante evidenciar, mais uma vez, que esta investigação não teve como objetivo alcançar respostas conclusivas, na intenção de as generalizar, sendo que este estudo se refere somente a dois contextos muito distintos e específicos, pelo que tais conclusões só poderão ser aplicadas e afirmadas relativamente aos contextos, grupos e intervenientes investigados. Desta forma, considero que, pelo tipo de intervenção que as educadoras cooperantes tiveram no estudo, existiu um trabalho colaborativo e de partilha de conhecimentos que proporcionou a reflexão de diversas situações sobre as quais nunca tinham pensado.

Através da fundamentação teórica, depreendi que apesar de cada autor ter a sua conceção sobre a expressão gráfico-plástica e as suas teorias, numa primeira abordagem parecem ter algumas diferenças, mas quando analisadas detalhadamente complementam-se e não se contradizem, como por exemplo as conceções de Post e Hohmann e Salvador referidas no primeiro capítulo.

Neste estudo evidenciei as teorias de Lowendefld e Luquet sobre as etapas do desenho infantil por considerar que estes foram os autores que mais contributos deram para o tema em estudo. O facto de me debruçar sobre as etapas do desenho infantil prendeu-se com a necessidade de conhecer as etapas associadas ao desenho e por intuir (através da nossa prática pedagógica das educadoras cooperantes) que as educadoras cooperantes não as tinham em conta a análise dos desenhos das crianças.

Como divulguei, na parte empírica, as duas participantes no estudo não observam as etapas inerentes ao desenho embora mencionem parâmetros de análise ao desenho, parâmetros esses mais relacionados com a estética, ou seja, as educadoras observam as evoluções dos desenhos das crianças, mas não as associam a nenhuma etapa.

Tendo em conta as intencionalidades que delinee para o presente estudo, considero que, globalmente, a recolha de informações deveria ter incidido de forma mais aprofundada sobre a observação das práticas das educadoras, considero ter sido uma lacuna no meu papel inicial como observadora-participante, principalmente no que diz respeito à intervenção direta com as crianças. Relativamente, à intencionalidade de compreender e interpretar as concepções pedagógicas das educadoras sobre a expressão gráfico-plástica, apesar de não ter conseguido a resposta de uma das educadoras a algumas das minhas questões, considero que a análise de conteúdo das entrevistadas permitiu-me chegar a diversas conclusões. O que foi possível compreendermos de melhor forma foi a intervenção das educadoras e a organização dos espaços e dos materiais que influenciam a expressão gráfico-plástica.

Desta forma, torna-se apropriado refletir acerca da forma como me servi dos instrumentos de recolha de informação, principalmente porque não tinha as respostas de uma das educadoras, para ir ao encontro das intencionalidades do meu estudo e, portanto, alcançar um nível de compreensão adequado do objeto de estudo.

Efetivamente, pude constatar que a observação participante constituiu uma valiosa forma de nos apropriarmos do contexto educativo, de conhecer os participantes, destacando ainda o valor das reflexões cooperadas e as preciosas conversas informais. Estas três fontes tão importantes, foram através de um processo de interpretação, que requereu tempo, esforço e dedicação, que resultaram num dos objetivos do estudo: uma compreensão das concepções e ideias pedagógicas e práticas das educadoras.

A análise de conteúdo das fontes de informação, foi o capítulo com o qual me senti mais envolvida e pelo qual senti um maior interesse, pois foi num dos momentos que me suscitou dúvidas em que clarifiquei as minhas concepções relativamente à expressão gráfico-plástica. Este capítulo exigiu bastante parcimónia, respeito e uma capacidade de compreensão de ideias e concepções, dado que fui confrontada com a minha visão daquilo que está a ser objeto de análise e a visão das participantes no estudo.

Neste sentido, posso afirmar que o presente trabalho constituiu um grande contributo para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância, suscitou transformações nas minhas concepções, bem como uma maturação de ideias. Ao longo de todo o processo de análise e de interpretação dos discursos das educadoras fui construindo um sentimento de consonância e convergência de ideias com algumas das suas práticas.

Se analisarmos a uma das questões centrais que regeu o Projeto de Investigação, considero que ambas as educadoras atribuem à expressão gráfico-plástica uma importância relevante na educação de infância e que integram as atividades de expressão gráfico-plástica nos seus currículos, mostrando refletir acerca da sua importância para as crianças dado o seu papel preponderante no processo de aprendizagem e desenvolvimento. As educadoras revelam também que esta atividade surge a maior parte das vezes associadas a um tema, sendo entendido como um meio de conhecer a criança, e o seu entendimento sobre os temas. Nos dois contextos, as educadoras veem-se como recurso para apoiar a expressão gráfica facultando materiais e oportunidades para a criança realizar as suas produções, considero que é importante dar-lhe modelos de referência.

Em conversas informais, a educadora de creche disse que as nossas reflexões e a entrevista tiveram impacto na sua reflexão enquanto educadora de infância, uma vez que conduziram à deteção de uma falha na sua prática – não ter os materiais acessíveis às crianças – e, simultaneamente, à reflexão sobre o valor pedagógico da expressão gráfico-plástica.

Relativamente à prática da educadora de jardim de infância, tive a oportunidade de observar e ela própria referente também na entrevista que sustenta o trabalho colaborativo nas atividades de expressão gráfico-plástica, ou seja, revela ter o cuidado de proporcionar nestas atividades momentos em que as crianças possam aprender umas com as outras, promovendo a interajuda entre pares, a partilha e portanto, um ambiente de aprendizagem cooperativa.

No que respeita à organização do espaço, apesar da educadora de creche referir que “Na minha sala existe uma área destinada à atividade de expressão plástica, onde as crianças podem autonomamente e/ou com apoio do adulto experimentar e explorar diversos materiais e técnicas

de expressão plástica” (Ed. Cr.), as minhas observações contrariam um pouco aquilo que é enunciado pela educadora. Observei por exemplo, que todos os materiais de expressão gráfico-plástica se encontravam dentro do armário o que não permitia o livre acesso das crianças aos materiais, rompendo com a ideia de autonomia na utilização dos materiais.

Analisando a minha perspectiva acerca de cada dimensão de análise considero que, no que respeita à primeira pergunta relativamente à opinião sobre a expressão gráfico-plástica na educação de infância, identifico-me com a perspectiva da educadora de jardim de infância, que e considera a expressão gráfico-plástica como um aspeto essencial ao desenvolvimento da criança. A expressão gráfico-plástica é uma forma de expressão do pensamento e emoções das crianças, e permite desenvolver o sentido estético, a imaginação e a criatividade e além disso é a primeira forma de escrita.

Relativamente à segunda questão que incidia nas dinâmicas utilizadas, perspetivei que a forma como é organizado o espaço relacionado com a expressão gráfico-plástica é muito importante para garantir um controlo e desenvolver também a autonomia das crianças. Evidenciei que muitas vezes as atividades de expressão gráfico-plástica surgem associadas às temáticas que estão sendo abordadas nas salas. É portanto indispensável conhecer de que forma a nossa intervenção poderá influenciar os momentos de expressão gráfico-plástica, refletindo cuidadosamente sobre as nossas intencionalidades na organização dos espaços e dos materiais, sendo necessário pensar e repensar sobre essa organização e delinear modificações caso se reconheçam lacunas nessa mesma organização. Mais do que defender a importância das expressões para o desenvolvimento da criança é preciso saber enquadrá-la nos currículos, torná-la educativa, pedagógica e verdadeiramente intencional, ou seja, é necessário ter convicção e clareza dos princípios educativos e das nossas conceções de expressão gráfico-plástica e para isso, estarmos cientes da importância de refletir e autocriticar as nossas práticas.

Relativamente à terceira questão que incide sobre as finalidades inerentes a estas atividades, considero importantíssimo o facto de estas permitem aprender a viver em sociedade, integrar regras sociais (partilha, respeito, justiça), permitindo o desenvolvimento da inteligência

social e da identidade das crianças. Uma das finalidades que considero mais importante é a partilha das produções das crianças com os seus colegas que permite desenvolver a linguagem das crianças ao mesmo tempo que se valoriza o trabalho da criança conduzindo ao desenvolvimento da sua autoestima.

Considero também importantíssimo o papel do educador como estímulo e reconhecimento pessoal, sendo este papel compreendido através de uma observação atenta nos momentos de produção das crianças. A partir das suas produções, o educador pode conhecer melhor as crianças e analisar o processo de aprendizagem emergente na criança. Acima de tudo, é essencial que o educador fundamente a sua intencionalidade educativa ao integrar a expressão gráfico-plástica no seu currículo, sabendo atribuir valor pedagógico a estas atividade.

Este projeto revelou-se de extrema importância, ao contribuir para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância, permitindo um aprofundar de conceções que concedem primazia à expressão gráfico-plástica. Considero que as minhas intervenções foram adequadas e consistiram em nos interesses das crianças, mas também com as intencionalidades das educadoras.

Relativamente à questão de I-A: Como otimizar os meios para promover a expressão gráfico-plástica das crianças?, posso considerar que a integração da expressão gráfico-plástica nos currículos, a promoção dos momentos de expressão gráfico-plástica, a intencionalidades do espaço educativo, as exposições das produções das crianças bem como a sua avaliação, são os principais meios para promover a expressão gráfico-plástica das crianças.

Tendo em conta a questão de partida: Quais as conceções e práticas de expressão gráfico-plástica em contexto de educação de infância?, posso considerar que as educadoras participantes revelam valorizar a expressão gráfico-plástica enquanto processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando-a presente na rotina diária do grupo e dispondo de um espaço e de tempos específicos para que as atividades se desenvolvam significativamente. Todavia, ambas as educadoras são confrontadas com constrangimentos que influenciam estes momentos, tais como, a diversidade de atividades a que pretendem dar resposta ao mesmo tempo, a exiguidade de

tempo para concretizar estas propostas, bem como a organização dos materiais. O modo como refletimos sobre os espaços e a organização dos materiais apresenta condicionantes nos momentos de expressão gráfico-plástica, pois influencia diretamente esses momentos permitindo ou não uma livre acessibilidade aos materiais. Deste modo, sendo a organização dos espaços e materiais estruturada pela educadora, podemos inferir que transparecem princípios pedagógicos, por exemplo, a organização dos materiais pode proporcionar o desenvolvimento da autonomia da criança ou condicioná-la, quando os materiais não estão ao seu alcance.

Tendo em conta o íntimo da questão deste trabalho, que consiste em compreender o sentido atribuído pelas educadoras, na sua prática quotidiana, à expressão gráfico-plástica na educação de infância, considero que os resultados finais foram bastante positivos uma vez que a minha permanência nos contextos de estágio parece ter conseguido estimular uma autorreflexão das educadoras acerca das suas práticas e conceções no âmbito da expressão gráfico-plástica. Penso que estas autorreflexões, com as minhas propostas de intervenção e em complementaridade com a realização das entrevistas deu introdução a algumas modificações nos contextos no sentido de enriquecer e favorecer estes momentos.

Foi com um enorme empenho que tentei descrever e analisar o que vivi, aprendi, conheci e reconheci, refletindo os principais carizes do meu estudo, ainda que compreenda que “escrever o que se vive é coisa de pouca ou nenhuma graça. O desafio está em viver o que se escreve” (Galeano, in Kramer et al, 1999: 18). Apesar da importância deste relatório, o que mais me marcou foram as minhas vivências, os constrangimentos que encontrei e os obstáculos que superei, pois foram estes que me fizeram perceber a minha própria praxis. Foram estas meras grandes coisas que me fizeram valorizar o espírito reflexivo, pilar da minha formação enquanto pessoa e enquanto profissional.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Cerezo, S. S. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Barbosa, M. C. & Horn, M. G. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy e G. Kaercher (org.), *Educação Infantil: para que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como fazer um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora .
- Brittain, W. L. & Lowenfeld (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Derdyk, E. (1989). *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione.
- Dempsey, J. D. & Frost, J. L. (2002). Os Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Di Leo, J. H. (1985). *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In: Vasconcelos, T. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (130-143).Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: ARTMED.

- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, E. (1976). *A Pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.
- Hérbert, L., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Horn, M. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, M. I. F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: Karmer, S.; Leite, M. I. F. P. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo : Editora Mestre Jou.
- Luquet, G.H. (1979). *O Desenho Infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Montero, A. (2005). *O Traço da Infância*. Lisboa: Livros horizonte.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Pol, E; Morales, M. (1982): “El spacio escolar, um problema - interdisciplinar” In: *Cuaderno de Pedagogia*, no 86, pp-5/14.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* , nº 5, pp. 127-142

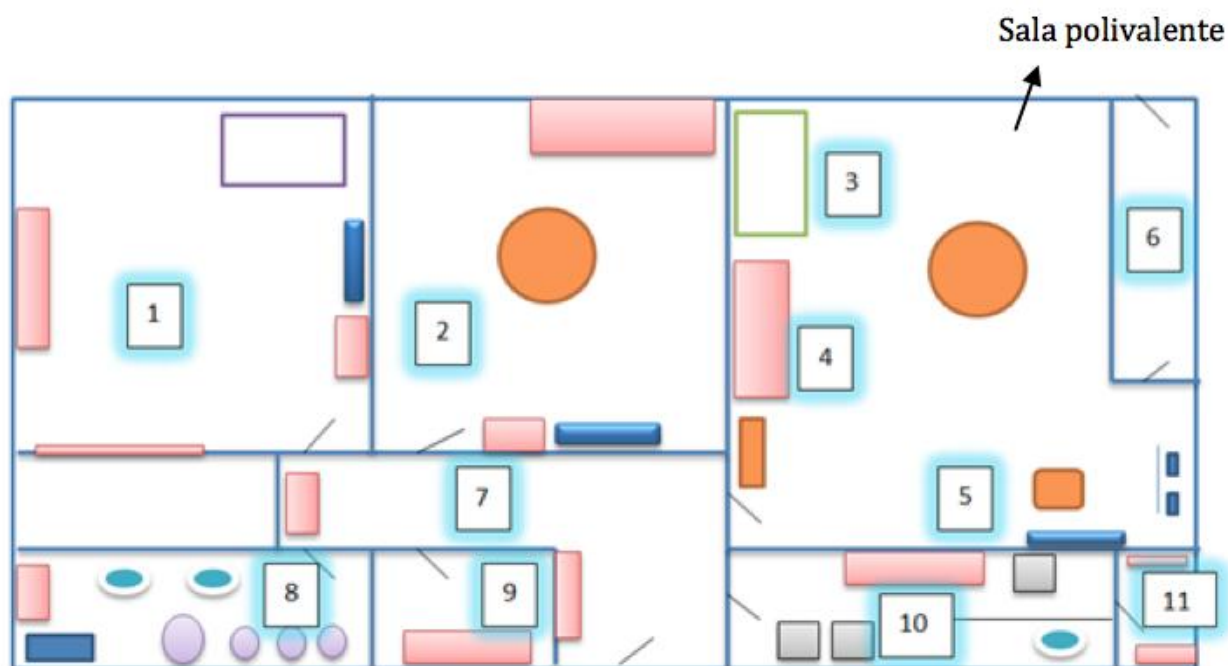
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora
- Silva, M. I. L. da & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: Vol. 1. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: Vol. 3. Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stern, A. (1974a). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa. Livros horizonte.
- Stern, A. (1974b). *Uma Nova Compreensão da Arte*. Lisboa: Livros horizonte.
- Telmo, I. C. (2006). *Linguagem Gráfica Infantil*. Setúbal: Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Setúbal.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições de Piaget para a pedagogia da infância. In J. K. Formosinho, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed
- Vygotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, E. M. (2010). A Voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1058). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo I

Dimensão da organização dos espaços da Instituição “A”



Legenda da Imagem:

- | | |
|--------------------------------|-------------------|
| 1 - Área dos livros | 7 - Corredor |
| 2 - Área de expressão plástica | 8 - Casa de banho |
| 3 - Área das construções | 9 - Arrecadação |
| 4 - Área dos jogos | 10 - Copa |
| 5 - Área da casinha | 11 - Varanda |
| 6 - <i>Holle</i> de Entrada | |

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| - Armários | - Catre |
| - tapete de estradas | - mesa |
| - manta de atividades | - eletrodoméstico |

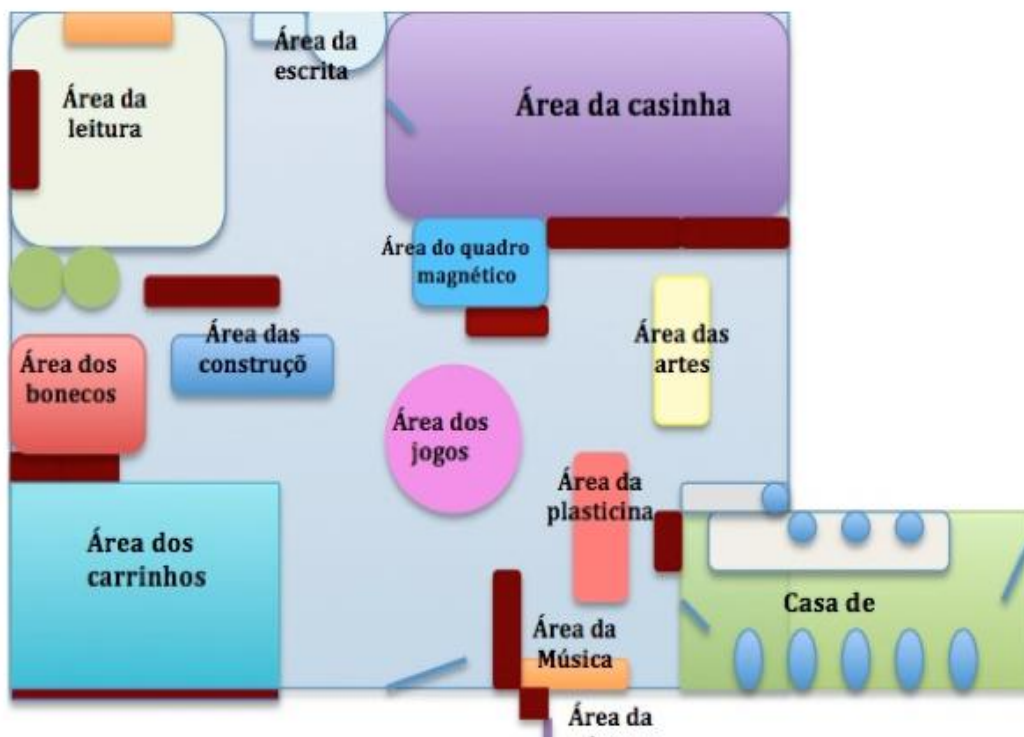
Anexo II

Rotina da Instituição “A”

Hora	Momentos
7h30/9h00	Acolhimento e momento de grande/pequeno grupo ou de exploração livre dos espaços e materiais
9h30/10h00	Reforço alimentar da manhã e higiene
10h00/10h30	Momento de grande grupo/ Planear
10h30/11h30	Atividades espontâneas e/ou propostas pelo adulto
11h30/11h45	Higiene
11h45/12h30	Almoço
13h00/15h30	Repouso (com tempos e sentidos adequados às necessidades individuais; as crianças quando acordam realizam a sua higiene e brincam livremente na sala)
15h30/16h15	Higiene e vestir as crianças
16h15/16h45	Lanche da tarde
16h45/17h00	Higiene
17h00/17h30	Momento de grande grupo
17h30/19h30	Momento de exploração livre

Anexo III

Dimensão da organização dos espaços da Instituição “B”



Anexo IV

Rotina da Instituição “B”

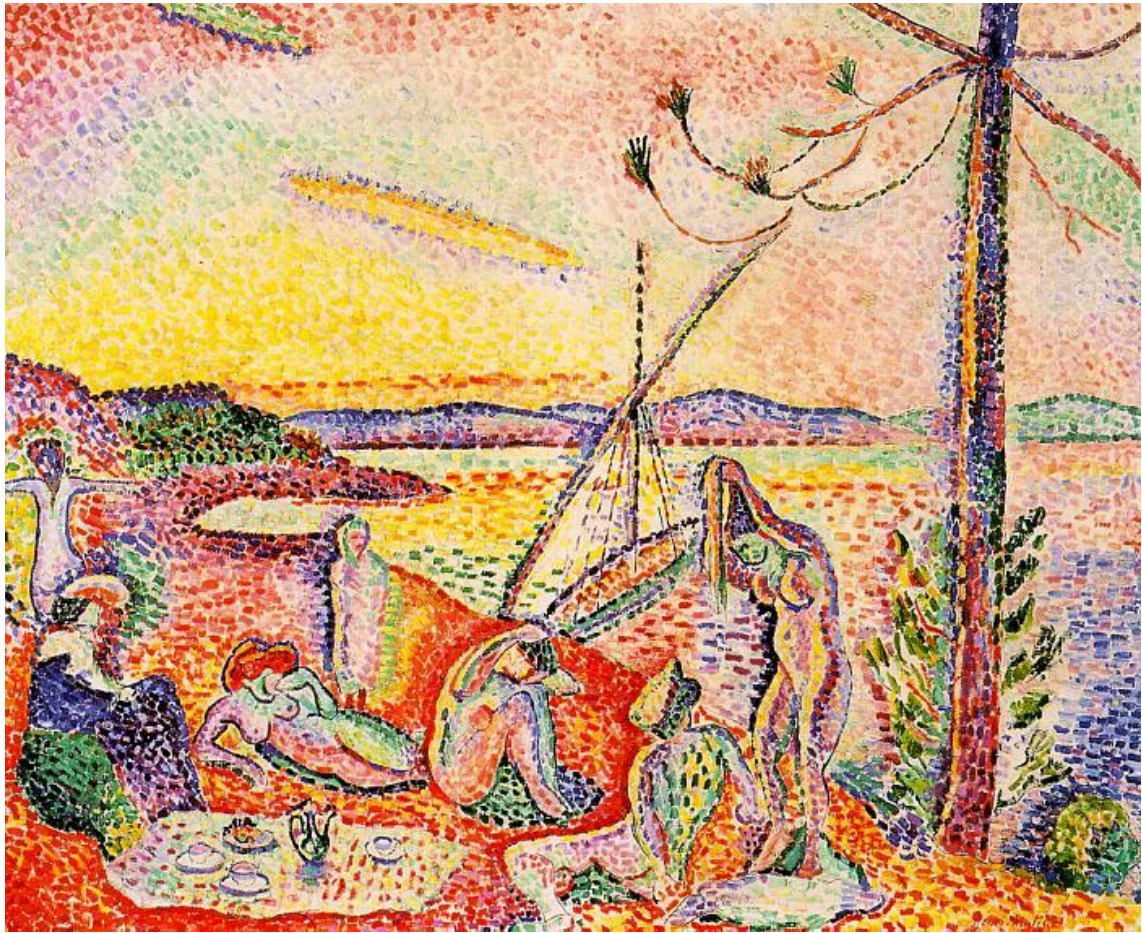
Horário	Momento
8h00m – 9h00m	Acolhimento
9h00m – 10h00m	Exterior
10h00m – 10h15m	Higiene/reforço alimentar
10h15m -10h35m	Tempo de círculo / Grande grupo / Partilhas
10h35m – 10h45m	Tempo de planear (ainda no tempo de círculo/grande grupo)
10h45m – 11h20m	Tempo de fazer
11h20m – 11h30m	Tempo de arrumar
11h30m – 11h45m	Tempo de rever (tempo de círculo/grande grupo)
11h45m – 12h00m	Tempo de círculo / Grande grupo / Higiene
12h00m – 12h50m	Almoço
12h50m – 13h00m	Higiene
13h00m – 15h15m	Repouso
13h00m – 14h00m	Exterior com o grupo dos finalistas
14h00m – 15h30m	Trabalho de pequeno grupo (finalistas)
15h30m – 15h50m	Higiene / Grande grupo
15h50m – 16h30m	Lanche / Higiene
16h30m - 17h15m	Saídas / Exterior
17h15m – 19h00m	Saídas / Planeamento / Atividades na sala

Anexo V

Quadros do pintor Matisse



Quadro produzido com a técnica do *desenho com tesoura*



Quadro produzido com a técnica do *pointillismo*

Anexo VI

Fotografias das atividades realizadas



Realização da atividade da digitinta



Quadro de uma criança- produzido com a técnica do *desenho com tesoura*



Quadro de uma criança- produzido com a técnica do *desenho com tesoura*



Quadro de uma criança- produzido com a técnica do *pontillismo*

Anexo VII

Resposta ao inquérito por entrevista - Educadora de creche:

1. O que pensa da expressão gráfico-plástica na educação de infância?

2. Quais as dinâmicas utilizadas, na sua sala, na realização das atividades de expressão gráfico-plástica?

Na minha sala existe uma área destinada à atividade de expressão plástica, onde as crianças podem autonomamente e/ou com apoio do adulto experimentar e explorar diversos materiais e técnicas de expressão plástica.

As diversas possibilidades são dadas a conhecer à criança (pintura, desenho, recorte, rasgagem, colagem, modelagem, etc..) para que a criança possa tornar-se autónoma e criativa e poder desenvolver as suas atividades. Contudo por vezes são apresentadas propostas desafiantes e diferentes do dia a dia.

3. Quais as finalidades inerentes às atividades de expressão gráfico-plástica realizadas na sua sala?

Anexo VIII

Resposta ao inquérito por entrevista - Educadora de Jardim de infância:

1. O que pensa da expressão gráfico-plástica na educação de infância?

A expressão gráfico-plástica na educação de infância é essencial ao desenvolvimento da criança. Permite-lhe relacionar as suas produções artísticas com os diferentes contextos em que está inserida, é uma forma de expressão do seu pensamento e emoções, desenvolve o sentido estético, a imaginação e a criatividade, sendo a sua primeira forma de escrita.

2. Quais as dinâmicas utilizadas, na sua sala, na realização das atividades de expressão gráfico-plástica?

Na minha sala as dinâmicas dependem da temática e dos objetivos que se pretende atingir e traduzem-se por partilhas em grande grupo, jogos de exploração, propostas de atividades, etc. Outro fator muito importante é a forma como organizo as áreas da arte, plasticina e pintura, assim como os seus materiais e utensílios, de modo a garantir um maior controlo e autonomia por parte das crianças nessas atividades.

3. Quais as finalidades inerentes às atividades de expressão gráfico-plástica realizadas na sua sala?

As finalidades prendem-se com os objetivos pedagógicos que pretendo atingir, que têm por base as orientações do ministério da educação relativamente a essa área de conteúdo e as necessidades que observo no grupo de crianças. No fundo, o mais importante nem sempre é o trabalho final, mas sim o processo e os resultados em termos de desenvolvimento da autoestima da criança. Utilizo estratégias como o rever das atividades, brincadeiras e produções que as crianças realizaram. Exploro o que fizeram, com quem, se gostaram, etc. e, sempre que possível peço para que mostrem os seus projectos ao grupo, independentemente da área de interesse onde o realizaram (não são só importantes as produções de registo gráfico mas também outras partilhas: podem

mostrar aos outros como deram de comer ao bebé, a construção que fizeram, o caracol de plasticina que moldaram, etc.) Pretendo que a criança aprenda a trabalhar em grupo ao partilhar os materiais por exemplo e que se responsabilize pela limpeza e arrumação do seu local de trabalho, que desenvolva o seu controlo motor, mais especificamente a motricidade fina e a sua linguagem ao conversar e partilhar as suas produções. Tento que a criança reconheça que é mais capaz de fazer produções de expressão do que muitas vezes pensa, através de incentivos, estímulos e reconhecimento pessoal. Pretendo também que a criança crie gosto pelo que faz e se desafie a si própria, assim como desenvolva a sua capacidade de criatividade, imaginação, raciocínio, análise, decisão, sentido estético e crítico. Através da expressão gráfico-plástica consigo explorar todas as outras áreas de conteúdo definidas para o trabalho pedagógico da sala.